

IZAURA MARIA LEMOS

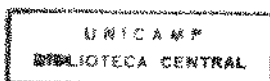
Interação entre um falante nativo e uma aprendiz de inglês como língua estrangeira.

Este exemplar é a redação final da tese
defendida por Izaura Maria Lemos
e aprovada pela Comissão Julgadora em
22 / 12 / 94.
Eunice R. Henriques
PROFA. DRA. EUNICE RIBEIRO HENRIQUES

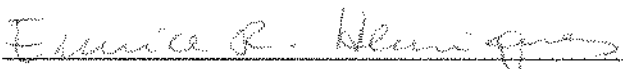
Dissertação apresentada como exigência parcial para a obtenção do grau de Mestre em Lingüística Aplicada na área de Ensino/Aprendizagem de Língua Estrangeira/Segunda Língua, à Comissão Julgadora do Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas, sob a orientação da Profa. Dra. Eunice Ribeiro Henriques.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

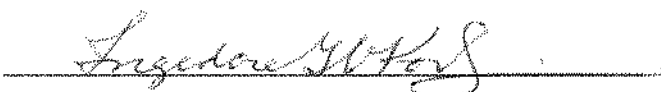
1994



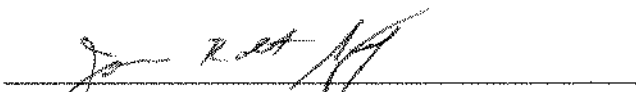
BANCA EXAMINADORA:



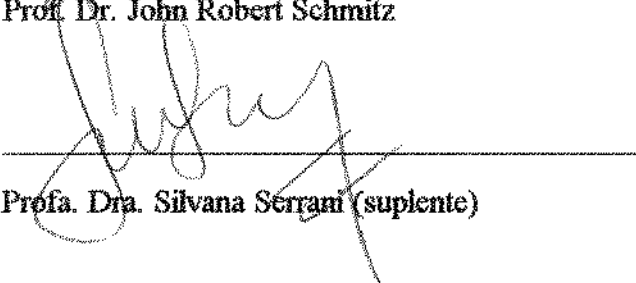
Profa. Dra. Eunice Ribeiro Henriques (orientadora)



Profa. Dra. Ingedore G. Villaca Koch



Prof. Dr. John Robert Schmitz



Profa. Dra. Silvana Serrani (suplente)

ÍNDICE

	Página
ABREVIATURAS.....	06
RESUMO.....	07
INTRODUÇÃO.....	09
Objetivos.....	10
Justificativa.....	10
Delimitações.....	14
Organização da Dissertação.....	15
 CAPÍTULO I: REVISÃO DA LITERATURA.....	 16
1. Discussão de termos: Linguagem, Discurso e Conversação.....	16
2. Conversação—Fala entre Amigos.....	19
Estilos Conversacionais.....	19
Tópicos Pessoais vs. Tópicos Impessoais.....	21
Revelação Mútua.....	22
Ligação através de Estratégias de Alto Envolvimento.....	23
Persistência.....	23
Limitadores de Entusiasmo.....	26
Pergunta Bombardeio.....	27
Sobreposição e Andamento.....	30
Fonologia Expressiva e Entoação.....	33
Tolerância a Barulho vs. Silêncio.....	35
Uso de Ironia e Chiste.....	37
3. Interação Professor/Aprendiz em Contexto Formal de Aprendizagem.....	 43

CAPÍTULO II: DESCRIÇÃO DA PESQUISA.....	54
1. Metodologia.....	54
2. Coleta e Transcrição dos Dados.....	65
3. Análise dos Dados.....	68
A. Estilos Conversacionais.....	73
Tópicos Pessoais vs Tópicos Impessoais.....	73
Persistência.....	78
Interrupção.....	90
Humor.....	92
B. Atividades Sequenciais Recorrentes.....	99
1. Perguntas.....	99
2. A Repetição.....	120
3. Inferência.....	133
4. Elicitação de Vocabulário.....	134
5. Auto-Monitoração.....	135
6. Uso de Interlíngua.....	137
7. Uso de Paráfrase.....	140
8. Referenciação Dêitica.....	142
9. Uso de Metalinguagem.....	142
10. Uso de Linguagem Indireta.....	145
11. Limitação da Conversação pela Excitação.....	146
12. Uso de Forma Sintática Reduzida pelo Falante	
Nativo.....	148

13. Sinalização de Hesitação.....	149
14. Construção de Coerência Temática.....	150
15. Aquisição de Língua Durante a Interação	
Social.....	153
16. Resolução de Mal Entendidos.....	157
C. Natureza da Interação.....	159
Quantidade Física de Fala.....	161
Mecanismos Lingüísticos de Dominância.....	162
Julgamentos de Valor.....	164
Perguntas.....	164
Correções.....	166
Elicitação de Vocabulário.....	167
Auto-Monitoração.....	168
Interlíngua.....	168
Metalinguagem.....	169
4. Triangulação dos Resultados.....	176
CONCLUSÕES.....	180
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	192
BIBLIOGRAFIA.....	195
APÊNDICES	

ABREVIATURAS

AC Análise da Conversação

AD Análise do Discurso

LA Lingüística Aplicada

LD Livro Didático

LE Língua Estrangeira

L1 Primeira Língua

L2 Segunda Língua

RESUMO

Este trabalho é um estudo sociológico das atividades construídas sequencialmente, em uma produção verbal oral, descrevendo as relações organizacionais entre enunciados e organizações de enunciados na interação. São utilizados os instrumentos da Análise Conversacional para a interpretação etnometodológica dos fenômenos, que ocorrem espontaneamente na interação social verbal, concebida como unidade empírica de análise. Nosso objetivo é verificar como os interactantes co-produzem a comunicação, em função das principais feições conversacionais que emergiram ao longo da análise, tais como seus estilos conversacionais, as atividades sociais mediadas ou constituídas pela interação verbal e fatos característicos de alguns eventos de fala, como a fala informal entre amigos, a fala em sala de aula e a fala gravada. A partir dos resultados da análise, propomos sugestões de encaminhamento e subsídios para a otimização do desempenho do aprendiz em língua estrangeira (LE) em futuras interações.

Aquisição e aprendizagem são termos subsumidos, e partimos do pressuposto teórico de que a aquisição se dá tanto em situação formal como informal. São dois os sujeitos, um falante nativo de inglês, e uma aprendiz de nível intermediário, que aprendeu a LE em situação formal, em não-imersão. São feitas a gravação e a transcrição de meia hora de conversa informal para análise, além de outras três, realizadas em condições semelhantes, para fim de comparação.

Com base em fatos interacionais, característicos dos eventos de fala referenciais e nas atividades sociais recorrentes na interação analisada, são delineadas a natureza e a estrutura da interação informal nativo/não-nativo, ocorrendo em situação de não-imersão, que indicam na direção da necessidade de um planejamento de interações futuras, em função de feições previsíveis. Na interação analisada, verifica-se que emerge expressivamente a preocupação dos interactantes com a qualidade da interação em termos de expectativas de abordagem

dos tópicos e quanto à adequação lingüística no desempenho do falante não-nativo, mais do que a transmissão de informação em si, que, segundo a perspectiva de cada interactante, é assegurada de várias maneiras.

Encaminhamentos são propostos no sentido da necessidade de se investigar um exemplo real de fala do aprendiz para a identificação e para o diagnóstico de suas limitações, como também para a sugestão de subsídios para a otimização de seu desempenho na interação com um falante nativo ou não-nativo da língua-alvo, que é o objetivo primordial dos aprendizes de Língua Estrangeira. Perguntados aleatoriamente: "Por quê você quer aprender essa língua?", os aprendizes expressam sua expectativa mais espontânea: "Porque quero falar essa língua". Para satisfazer uma demanda cada vez maior de professores-analistas, habilitados a atender as necessidades específicas de seus clientes-alunos, sugere-se a introdução da Análise Conversacional na grade curricular de futuros professores de L.E.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho constitui um exercício de análise de interação social verbal concebida segundo a perspectiva conversacional como unidade empírica de análise. Os instrumentos utilizados na investigação são os princípios básicos da Análise Conversacional, empregados na interpretação etnometodológica de fenômenos sociais, que ocorrem espontaneamente. Recentemente, os analistas da conversação têm demonstrado interesse em outros eventos de fala que não as formas conversacionais de interação verbal, em razão de sua percepção do alto potencial oferecido pela análise da fala que ocorre naquelas situações organizacionais para o melhor entendimento delas. É este é o caso da presente investigação.

Os sujeitos da interação analisada são um falante nativo de inglês, monolíngüe, recém-chegado ao Brasil, e uma aprendiz brasileira, com nível intermediário de proficiência, a partir de instrução basicamente formal, em situação de não-imersão, ou seja, aprendeu inglês no Brasil, e nunca morou fora (em países cuja língua nativa é o inglês).

Uma gravação de meia hora é transcrita para análise. Outras três interações, realizadas em condições semelhantes, são analisadas para fim de comparação. O contexto da interação é informal.

Neste trabalho, os termos aquisição/aprendizagem são subsumidos, partindo-se do pressuposto de que a aquisição se dá tanto em situação formal como informal de não-imersão. Aquisição, aqui, significa uso da língua estrangeira (LE) — no caso, o inglês — para fins comunicativos naquela língua. A aquisição é uma decorrência natural da interação verbal, sendo a conversação o contexto privilegiado a que o aprendiz se acha exposto, podendo, assim, explorar usos autênticos da língua. A aquisição não é o nosso objeto de estudo mas pode ser verificada pontualmente em exemplos ilustrativos.

OBJETIVOS

Os objetivos em AC não são pré-estabelecidos, mas surgem no curso da análise. Até que se inicie o exame dos dados não se sabe a que tipo de fenômeno eles darão acesso e que tipos de problemas a análise revelará e solucionará. Nesta investigação, analisamos o processo interativo entre falantes nativos de inglês e aprendizes brasileiros, verificando como colaboram para a construção do fenômeno social. Verificamos, também, que fatores contribuem para a comunicação, principalmente no que se refere aos estilos conversacionais dos interactantes, tal como acontece em fala espontânea, entre amigos, e aos elementos específicos do contexto de fala gravada ou de outros eventos de fala, como a da interação em sala de aula.

São os seguintes os nossos objetivos, definidos ao longo da análise:

1. analisar o estilo conversacional dos interactantes e suas implicações na construção sequencial da interação;
2. categorizar as atividades sociais mediadas ou constituídas pela interação verbal;
3. analisar, através da identificação de fatos característicos de alguns eventos de fala (como a fala informal entre amigos, a fala em sala de aula e a fala gravada), a natureza e a estrutura da interação informal nativo/não-nativo, que ocorre em situação de não-imersão;
4. em função dos resultados da análise, propor sugestões de encaminhamento com subsídios para a otimização do desempenho do aprendiz.

JUSTIFICATIVA

Muito da conduta humana é interacional. É através da fala, ou na fala, que muitas de nossas mais significativas e também mais corriqueiras atividades são coordenadas e realizadas.

Atualmente, várias atividades sociais não se restringem mais aos limites das fronteiras geográficas. A comunicação internacional é um fato e, em especial, a comunicação em inglês é uma realidade cada vez mais abrangente e uma condição de necessidade para o relacionamento das nações e realização de seus projetos de progresso. A raça humana, como um todo, ganha com o progresso compartilhado. O ser humano cresce com seu poder de comunicação e, em razão disso, um mecanismo de manipulação desse poder é o controle de capacitação ou o silenciamento dessa comunicação.

Falar uma língua estrangeira, de abrangência mundial, não deve constituir um problema para as pessoas, mas uma solução. Difundir o uso dessa língua é colaborar para o acesso ao progresso científico e tecnológico, incrementando o processo da evolução da inteligência e dos relacionamentos humanos, na busca da perfeição que almejamos. Essa língua não é uma artificialidade anacrônica, montada com elementos de diferentes origens, mas uma entidade viva, que, como todas entidades naturais, nasceu, desenvolveu, se modifica constantemente e, um dia, virá a desaparecer. Mas hoje sua situação é de pujança, sendo o canal incontestado para a comunicação em várias áreas da atividade humana.

Através do inglês, o mundo moderno se tornou um lugar pequeno. Hoje o mundo está ao seu alcance ao toque de uma tecla. Vejamos alguns fatos que mostram a situação atual do inglês no mundo (os dados estatísticos são da Dossier—International English, 1989):

1. um bilhão de pessoas falam inglês, ou seja, 20% da população mundial, o equivalente à população da China, a maior do mundo;
2. quatrocentos milhões de pessoas falam inglês como primeira língua, sendo para os outros seiscentos milhões sua segunda língua ou língua estrangeira;
3. o número de chineses aprendendo inglês, hoje, é maior que a população dos Estados Unidos da América;

4. oitenta por cento de toda a informação nos computadores do mundo estão em inglês;

5. aproximadamente 50% de todas as companhias da Europa comunicam entre si em inglês;

6. muitas companhias multinacionais européias usam o inglês como língua comum. Hoje, no Brasil, as companhias multinacionais usam o inglês em suas reuniões com dirigentes locais, e a aprovação em testes de proficiência nessa língua é condição necessária para a contratação de altos funcionários. Isso significa grande economia em termos de tempo e dinheiro;

7. setenta e cinco por cento de todas as cartas internacionais e telexes são em inglês;

8. o inglês é a língua de comunicação internacional da mídia;

9. o inglês é a língua usada nos encontros de cúpula e das Nações Unidas. Muitos líderes políticos se comunicam em inglês com os jornalistas e repórteres internacionais;

10. o inglês é a língua oficial da União Européia;

11. a ciência e a medicina são atualmente áreas completamente internacionais. Cientistas de todo o mundo procuram responder às mesmas questões. As últimas descobertas circulam em revistas internacionais, sendo mais de 60% dessas publicações, em inglês;

12. o avanço tecnológico em todas as áreas do conhecimento humano percorre os mesmos canais: material informativo, conferências, comunicação pessoal com colegas estrangeiros, etc., são principalmente em inglês;

13. a maioria do vocabulário das ciências da computação vem do inglês;

14. em viagens aéreas e marítimas todos os pilotos e capitães têm que falar em inglês;

15. o avanço do ensino de inglês como segunda língua, ou língua

estrangeira, exige que seus profissionais não-nativos estejam bem aparelhados para assistir conferências internacionais, e até nacionais, nessa língua;

16. nos encontros de artes, e eventos culturais, esportivos e feiras, internacionais, a comunicação corrente é em inglês;

17. o turismo está se tornando cada vez mais internacionalizado;

18. nos encontros internacionais dos líderes do cristianismo, a religião mais difundida no mundo, a língua usada é o inglês;

19. a procura de melhores condições de vida atrai um número cada vez maior de imigrantes para os países evoluídos, na maioria de fala inglesa;

20. a música popular em inglês, o cinema e a televisão estão contribuindo cada vez mais para encurtar os caminhos do mundo.

Devido a todos esses fatores, pesquisadores de todo o mundo desenvolvem trabalhos sobre aprendizagem/aquisição de inglês tanto em situação de imersão como de não-imersão. São várias as linhas de pesquisa: análise contrastiva, aquisição de línguas, aprendizagem de línguas em situação formal, etnografia, educação bilingüe, bilingüismo, entre outras. Neste trabalho, trataremos da interação nativo/não-nativo, uma área pouco explanada.

Partimos do pressuposto de que a aquisição de língua estrangeira (LE) pode acontecer também em situação de não-imersão. Propomo-nos a investigar esse tipo de interação, em contexto informal. O falante não-nativo, neste estudo, adquiriu a LE em situação de não-imersão. Esta investigação se justifica em razão de que, apesar da abrangência da comunicação nativo/não-nativo ou não-nativo/não-nativo em LE, este tipo de pesquisa permanece inédito. Além disso, consideramos que só a abordagem empírica possibilita a identificação dos níveis em que os problemas aparecem, ou dos segmentos em que a comunicação é bem sucedida, permitindo, assim, a busca de novas soluções ou a otimização de soluções já propostas, para o aperfeiçoamento da comunicação, em inglês, entre falantes não-nativos ou com

falantes nativos.

DELIMITAÇÕES

Neste trabalho, não desenvolvemos um estudo longitudinal porque não pretendemos, entre outros fatores, analisar o processo de aquisição do inglês em situação de não-imersão. Para isso, teríamos que acompanhar o desempenho de um aprendiz desde o início de seu processo de aquisição até o estágio atual de proficiência. Alguns itens de aquisição, entretanto, podem ser identificados a partir das elocuções na sequenciação, em decorrência do fato de que a interação social verbal é a situação mais privilegiada para a aquisição de língua.

Apesar de a interação nativo/não-nativo revelar aspectos característicos de outros eventos de fala, como alguns de sala de aula, verificados neste estudo, não coletamos dados em sala de aula, porque, no momento, não estamos interessados em analisar especificamente esse tipo de evento. Nosso objetivo é verificar como o falante nativo de inglês e o aprendiz brasileiro colaboram na construção da interação verbal.

Embora esta pesquisa não seja quantitativa, alguns dados quantitativos são necessários, como, por exemplo, o número de tomadas de turno e o número de palavras proferidas. Tais dados conferem maior clareza à análise e ao tipo de participação dos interactantes.

Quanto às gravações, estas não são feitas em vídeo porque não exploramos a linguagem gestual. Para nossos objetivos, as gravações em áudio são suficientes.

Por último, o que não é uma delimitação propriamente, mas uma expansão, não coletamos dados com apenas um sujeito. Apesar de a Análise Conversacional não visar a generalizações e previsões, a comparação com outras interações convalidam e enriquecem os resultados encontrados.

ORGANIZAÇÃO DA DISSERTAÇÃO

Além da Introdução e da Conclusão, este trabalho apresenta dois capítulos. No Capítulo I, primeiramente, é feito um breve esboço sobre a Análise do Discurso (AD) e a Análise da Conversação (AC). Em seguida, faz-se uma revisão da literatura que embasou a análise da natureza e da estrutura da interação investigada. Na primeira parte dessa revisão, são descritas características da fala informal entre amigos e, na segunda, a interação professor/aprendiz em contexto formal de ensino-aprendizagem. O Capítulo II é o núcleo do trabalho, constituído da descrição da pesquisa realizada. Esta contém quatro partes, cada uma precedida dos pressupostos teóricos relevantes: metodologia, coleta e transcrição dos dados, análise, e triangulação dos resultados. A análise focaliza três aspectos evidenciados na interação: os estilos conversacionais dos interactantes, as atividades sequenciais recorrentes e a natureza e estrutura da interação. Os resultados são discutidos em função dos aspectos mais importantes da interação, segundo a interpretação dos próprios interactantes, e sugestões são propostas para a otimização da comunicação do aprendiz em LE.

CAPÍTULO I: REVISÃO DA LITERATURA

Inicialmente, abordaremos aqui, em linhas gerais, algumas questões sobre linguagem, o discurso e a conversação. Faremos considerações que têm interesse mais direto para o presente estudo, deixando de mencionar as primeiras discussões dos filósofos da linguagem sobre a conceituação de seu objeto e definição de sua unidade, para iniciar onde o discurso é estabelecido como unidade de comunicação, com Widdowson. A partir daí, delinearíamos sucintamente a AD de orientação francesa, a AD de orientação anglo-saxônica e a AC. Em seguida, resumiremos algumas das características básicas (1) da conversação, como a verificada na fala entre amigos (Tannen), e (2) da fala em sala de aula (Cavalcanti & Moita Lopes, Almeida Filho & Consolo, Kleiman, Stubbs, Heinrich). Nosso objetivo é situar a interação informal nativo/não-nativo em situação de não-imersão, face à interação em sala de aula e à conversação, enfocando, essencialmente, os estilos conversacionais, os papéis, as atividades sociais construídas através e pelas tomadas de turno, e outros fatos interacionais, como os presentes na fala gravada.

1. DISCUSSÃO DE TERMOS: LINGUAGEM, DISCURSO E CONVERSAÇÃO

Para Widdowson (1979), linguagem é mais que um inventário de estruturas ou de funções, como pensavam seus antecessores mais imediatos. Para ele, a "comunicação não se realiza através de expoentes lingüísticos de conceitos e funções como unidades independentes de significação. Ela se realiza como discurso, onde os significados são negociados através da interação".

O discurso passa então a ser reconhecido pelos pesquisadores em Lingüística Aplicada (LA) como o lugar em que os significados se constroem. É no discurso que são definidos que conceitos ou proposições estão sendo expressos e que funções

ou ilocuições esses conceitos e proposições realizam. Widdowson estabelece definitivamente o discurso como ponto focal do ensino comunicativo, explicitando que "se quisermos adotar uma abordagem comunicativa ao ensino que tenha como objetivo básico o desenvolvimento da capacidade de fazer coisas com a linguagem, então é o discurso que deve estar no centro de nossa atenção" (Idem, 1979).

A partir de Widdowson, o discurso é considerado como a unidade fundamental de comunicação, e a LA vai buscar, em várias áreas de investigação da interação, os subsídios teóricos para a solução de questões de uso da linguagem. Mais recentemente, o foco na interação professor-aprendiz em sala de aula tem interesse, visando principalmente o professor e sua fala. Estudos da linguagem do professor têm conseqüências para o ensino de línguas, evidenciando a importância do estilo de ensinar na otimização do processo de ensinar e aprender.

A Linguística já havia incluído o discurso como objeto de análise desde os anos 50. Surgiram, entre várias manifestações, duas tendências mais abrangentes: a AD de orientação francesa (Benveniste, Pecheux), que vê o discurso como o ponto de articulação dos fenômenos lingüísticos e dos processos ideológicos, sendo, aqui, de importância fundamental as condições de produção do discurso. Seu corpus é o discurso escrito, inserido em um quadro institucional doutrinário.

A outra tendência é a AD de linha anglo-saxônica, que faz a análise lingüística de discurso conectado, oral ou escrito, ocorrendo naturalmente. Estuda a organização da linguagem acima do nível da sentença ou da cláusula, ou seja, unidades lingüísticas maiores, como trocas conversacionais ou textos escritos. Seu foco é a língua em uso em contextos sociais (Brown, Yule, Sinclair, Coulthard, Stubbs).

Além da AD, em suas duas principais versões, e dos estudos da teoria dos atos de fala (Austin, Searle, Sadock) e das funções da linguagem (Jacobson, Hymes), há outras áreas que contribuem para o estudo do discurso (Candlin 1976):

coesão textual (Halliday e Hasan da escola de Praga), variação sócio-lingüística (Labov, Bailey, Bickerton), semântica pressuposicional (Kempson, Grice), análise interacional (Bales, Argyle), etnografia da fala (Hymes, Gumperz), etnografia e análise face-a-face (Goffman, Sacks, Garfinkel, Schegloff) e análise da conversação (Sacks, Schegloff, Jefferson).

A AC estuda a organização da conversação em que dois ou mais participantes se alternam livremente na fala. Essa fala ocorre, geralmente, fora de organizações institucionais específicas, como serviços religiosos, fóruns da lei, salas de aula, etc. (Levinson 1983).

Já nos anos 30, Firth privilegiava a conversação como lugar para se verificar como a linguagem funciona, e não é difícil de se constatar porque se deve procurar, na conversação, a percepção de fenômenos pragmáticos, visto que a conversação é o protótipo de uso de linguagem, a forma na qual somos todos expostos à língua pela primeira vez — a matriz para a aquisição da linguagem. Como a LA se preocupa com questões de uso e compreensão da linguagem, seu campo de investigação inclui a conversação, por ser a conversação a forma mais prevalente de interação. Na conversação, a linguagem não é apenas o veículo de comunicação mas é também construída. Por outro lado, o campo de ação da AC não se restringe apenas à investigação da conversação, como definida acima. Ela abrange descrições etnográficas gerais de normas culturais de comportamento de fala numa extensão de situações e culturas tão ampla quanto possível. Como o uso comunicativo da língua e sua compreensão são os objetivos primordiais de cursos de língua, as duas disciplinas compartilham seu interesse no estudo da interação professor-aprendiz, que é vista, atualmente, pela LA como o principal fator na construção do processo ensino-aprendizagem em sala de aula. Embora a linguagem usada em sala de aula não constitua, intrinsecamente, conversação, tal como foi definida, ela inclui atividades conversacionais como organizações locais, especialmente o sistema de

alocação e tomadas de turno, além da organização geral da conversação, que pertencem ao campo de investigação da AC. De acordo com Stubbs (1983:60), "qualquer situação de fala é um microcosmo de relações sociais e pessoais básicas" e, portanto, o processo de interação professor-aprendiz pode ser analisado através dos procedimentos da AC, que já demonstraram ser capazes de produzir as mais substanciais percepções da organização da conversação.

Fora da sala de aula, a investigação de interações entre falante nativo e não-nativo ou não-nativo / não-nativo em uma mesma LE está se iniciando. É um campo estimulante pois este é um contexto fértil para negociação e construção de sentidos, e, portanto, aquisição de LE. Nossa investigação analisa o uso e a compreensão de linguagem em atividades sociais co-produzidas a fim de propor subsídios para a otimização do desempenho do aprendiz em futuras interações.

2. CONVERSAÇÃO — FALA ENTRE AMIGOS

A fala entre amigos tem características próprias, que foram investigadas extensivamente por Tannen (1984). De seu estudo, destacamos dois aspectos fundamentais: os estilos conversacionais e o uso de humor, feições que emergiram em nossa análise da interação informal entre um falante nativo de inglês, e um aprendiz brasileiro que adquiriu a língua em situação de não-imersão. Abordaremos esses aspectos na ordem mencionada.

Estilos Conversacionais

As estratégias conversacionais usadas por participantes em interações verbais são indicadoras de suas diferenças estilísticas. Essas diferenças resultam da confluência de vários fatores na realização do ato social da fala: fatores que pertencem à condição dos interactantes como pessoas individuais e fatores relativos ao contexto conversacional. Quanto ao pertencimento pessoal, traços sócio-culturais

de várias naturezas, de país e região de origem, de nível educacional, econômico, profissional, núcleo familiar e traços individuais de personalidade contracenam com a complexa realidade do outro ou outros interactantes, compondo as condições de produção do discurso no momento de sua realização.

Em relação ao contexto conversacional, as diferenças estilísticas emergem da operação de duas noções básicas: noções de conteúdo — o que é apropriado de se falar — e noções de como é apropriado falar em determinadas situações, que são expressas através de sinais conversacionais. Em conversas informais, por exemplo, a idéia de que é apropriado se falar sobre assuntos pessoais com conhecidos recentes ou que as pessoas gostam de falar de si mesmas parece tácita para algumas pessoas, enquanto para outras isto não é verdade. Deve-se notar, entretanto, que o contexto determina julgamentos de propriedade. Um falante pode, perfeitamente, gostar de falar de si mesmo com um amigo mais íntimo e não com alguém que acabou de conhecer.

No que se refere ao modo de fala, sistemas de sinalização emergem no estilo conversacional de cada falante, situando-o em uma de duas grandes categorias: os aglomeradores ou "crowders" (Goodman, 1977 apud Tannen, 1984), que operam com estratégia de alto envolvimento ou os não-aglomeradores ("non-crowders"), que operam com estratégia de alta consideração. Para interlocutores que operam com estratégia de alto envolvimento, o fato de que os participantes se compreendem e se apreciam mutuamente é uma pressuposição. A carga sinalizadora é a solidariedade, ou seja, mostrar interesse e entusiasmo, através de andamento rápido, i.é, "pace" (Tannen, 1984: o intervalo de tempo entre o turno atual e o precedente), de justaposições ou "latch" (Schenkein 1978) e de sobreposições.

Para o estrategista de alta consideração, o andamento rápido e as interrupções podem ser opressores e até ofensivos. Os aglomeradores gostam de estimular a conversação demonstrando entusiasmo e exuberância através do

andamento rápido e do tom esfuziante (volume alto e alta velocidade de fala). Talvez não seja sua intenção monopolizar o espaço, i.é, "hog the floor", como diria Tannen (1984). Eles esperam que outros participantes tomem o turno. Com os não-aglomeradores, essas estratégias têm o efeito contrário. A cada interrupção, o falante se cala, interrompendo a conversação. A sobreposição, como estratégia de entusiasmo dos aglomeradores, funciona mais como constrangedor de entusiasmo. Como em comportamento típico de cisão complementar ("typical complementary schismogenic fashion": Tannen, 1984), as interrupções têm o efeito de oprimir e intimidar o interlocutor, ao invés de estimulá-lo a participar. Nesses casos, interesses comuns não significam necessariamente interação harmoniosa. É preciso que haja também compartilhamento de sinais conversacionais.

Tannen (1984) identificou uma série de recursos lingüísticos ("linguistic devices") no estilo conversacional da fala entre amigos. Em alguns, predominam as noções de conteúdo e, na maioria, os sinais conversacionais, como veremos a seguir.

Tópicos Pessoais vs. Tópicos Impessoais

A principal diferença entre as estratégias conversacionais de dois participantes do jantar de Ação de Graças, descrito pela autora, as dela própria e as de um conhecido recente, Chad, são as expectativas sobre tópicos (no sentido de assunto abordado, designado por uma frase nominal) apropriados de conversação. Para Tannen, tópicos pessoais significam interesse; para Chad, desconforto. Quando o tópico é geral, Chad torna-se cooperativo, ou seja, desempenha papel ativo na conversação, oferecendo informações, avaliações, fazendo perguntas, resumos, concordando, etc. Há fluxo conversacional ("flow") e um alto nível de cooperação em, por exemplo, construção de sentenças, quando o ouvinte pega a linha do falante e fornece o final da sentença, que o falante aceita e incorpora em sua sentença original sem nenhuma variação ("hitch") no ritmo e quase nenhuma variação na

marcação de tempo ("timing": p. 56). Quando o assunto se torna pessoal, Chad se torna não-cooperativo: dá respostas monossilábicas, usa linguagem de não-comprometimento ("hedges": "just sort of", "kind of", "a while"), tem hesitações internas e faz longas pausas, sinalizando uma quebra na comunicação.

Revelação Mútua

Um fenômeno importante, característico do estilo conversacional, é uma estratégia através da qual uma colaboração de cunho pessoal é oferecida como demonstração de empatia ("rapport"). É a estratégia de revelação mútua, que é parte do estilo de alto envolvimento. Através dessa estratégia, o falante espera que a exposição de sua experiência pessoal provoque uma exposição semelhante por parte de seu interlocutor.

Nesse sistema, a conexão interpessoal é a fonte de coesão temática, que é estabelecida pela metamsagem: "somos íntimos, ambos falamos de nós mesmos, estamos ambos interessados em ouvir a experiência do outro". A eficiência dessa estratégia depende do grau de compartilhamento do sistema. A função da empatia, ou seja, a noção de que por causa de nossa conexão interpessoal nós estamos interessados nas revelações uns dos outros, é pressuposta. Se tal pressuposição não é operativa, ou se um dos interlocutores não está familiarizado com a estratégia de revelação mútua, a coesão temática deverá ser estabelecida com base no conteúdo, e aí a estratégia será de baixo envolvimento. Essa é a estratégia com a qual Chad opera.

No segmento sobre leitura, outros participantes como Peter e Tannen partilham a estratégia de revelação mútua trocando uma série de revelações sobre seus hábitos. Para alguns observadores, poderia parecer que eles não estão se comunicando, porque ambos persistem em falar sobre si mesmos. Entretanto, para quem está familiarizado com a estratégia de revelação mútua, fica claro que eles

estão demonstrando sua simpatia e interesse pelas revelações um do outro, oferecendo revelações comparáveis.

Ligação através de Estratégias de Alto Envolvimento

Além de algumas circunstâncias pessoais, de se conhecerem há algum tempo e também de estarem os dois descasados na ocasião, a continuação das trocas entre Peter e Tannen é, pelo menos em parte, devida ao fato de que o estilo deles é semelhante e, portanto, eles acham a conversa entre si agradável e gratificante. Eles usam sobreposições de maneira semelhante. Peter responde positivamente ao fato de Tannen focalizar a atenção repentinamente em sua vida pessoal. Ele não apenas responde a pergunta mas oferece informação adicional que fornece assunto para conversa futura. Quando é interrompido, ele pára para responder a pergunta e depois retoma o que estava dizendo. Como acontece com Steve, quando Tannen o interrompe no meio de uma elocução, Peter persiste com o tópico até conseguir terminá-lo. Assim que consegue, a reação de Tannen é típica: uma pergunta rápida com forma sintática reduzida. Essas estratégias de alto envolvimento mostram o grau significativo de ligação entre Peter e Tannen durante todo o jantar. Eles ouvem um ao outro, encorajam-se mutuamente a falar, e têm várias trocas diádicas ou, pelo menos, trocas onde a dinâmica principal é entre eles.

Persistência

Durante todo o jantar, o comportamento conversacional de Peter, Steve e Tannen mostra que eles operam na pressuposição de que, se alguém quer dizer algo, esse alguém encontrará o tempo de dizê-lo. Por esse sistema, o papel do falante não é o de dar espaço para outros falarem nem de se certificar de que os outros querem ouvir seus comentários. Ao invés disso, o papel do falante é manter uma demonstração de empatia, oferecendo comentários. Que os outros querem ouvir

quaisquer comentários que alguém tem a fazer, é considerado garantido ("given"). O fato de alguém fazer essa pressuposição é, por si só, uma demonstração de empatia. Similarmente, assume-se que os outros sabem que se está interessado em ouvir quaisquer comentários que eles possam ter.

Assim, uma característica do estilo de Peter, Steve e de Tannen é a persistência. Eles persistem com contribuições por 3 ou 4 tentativas. Peter tem que ser muito agressivo verbalmente para conseguir espaço para falar porque Tannen é do tipo de interlocutora que não deixa um momento de silêncio se desenvolver. Para contar uma anedota, Peter tem que tentar várias vezes, mas não há nenhuma evidência de que ele se sente desconcertado pelas obstruções nem que ele hesita em contar ou não, apesar do que poderia ser considerado uma falta de interesse dos outros. Seu único ajuste é uma leve desaceleração e articulação exagerada da frase acentuada: "lady who asked".

Tais exemplos de persistência não são encontrados na fala de Sally, David e de Chad. Eles não persistem por mais de duas tentativas. Uma implicação da estratégia de persistência é que a coerência temática (chamada coerência tópica por Stubbs 1983, por tópico discursivo, em contraposição a comentário, por Keenan & Schieffelin 1976, e "dado", em relação a "novo", por Clark, 1973 apud Tannen, 1984) de pares adjacentes nem sempre é realizada. Várias contribuições permanecem sem resposta devido ao fato de que cada participante está preocupado com seu próprio tópico, não prestando atenção aos pontos dos restantes. No segmento em que Tannen comenta sobre a comemoração de Ação de Graças e os sentimentos dos imigrantes, Steve, Peter e ela própria persistem, individualmente, em seus próprios tópicos com pequena ou nenhuma resposta de ninguém. Às vezes, existe uma resposta aparente. A observação de Peter, "it's a wonderful holiday", parece ser uma resposta à segunda tentativa de Tannen: "It wasn't their holiday". Paralingüisticamente, Peter ecoa o som e o ritmo do comentário de Tannen de uma

maneira quase poética. Sua escolha da palavra "wonderful" ecoa a consoante inicial e o ritmo da expressão de Tannen "wasn't theirs". [Sacks notou a tendência de os falantes escolherem palavras usadas imediatamente antes ou palavras que contenham sons que apareceram imediatamente antes . Ele chamou esse processo de "seleção sonora ou iniciadores de som e léxico ("sound and lexical touch-offs or sound selection, Sacks,1971)]. Entretanto, apesar de a resposta de Peter ter coerência com o ritmo e o tópico da observação de Tannen, ela não tem coerência com o conteúdo de sua observação. Enquanto Tannen faz uma observação sobre o sentimento dos imigrantes a respeito dos feriados de seu novo país, Peter diz algo sobre seus próprios sentimentos. Seu comentário não acrescenta nada ao conteúdo do dela, como ela pretendia. Peter emprega a estratégia, descrita anteriormente, de fazer um comentário pessoal como uma contribuição conversacional. Entretanto, Tannen não fazia comentários pessoais mas tentava elicitar uma discussão teórica.

Ela, portanto, não fica satisfeita com a contribuição de Peter e persiste, tentando focalizar a conversa no tópico, tal qual ela o vê. Ela continua tentando explicar o que tinha em mente mas finalmente é interrompida definitivamente por Peter, que se dirige a outro participante com outra pergunta. Apesar de ter insistido em um tópico por sete turnos, a observação de Tannen sobre os sentimentos dos imigrantes a respeito da comemoração de Ação de Graças nunca é aceita para discussão. Nesse segmento, Tannen, Peter e Steve persistem, simultaneamente, em falar sobre seus próprios tópicos, com pouca ou nenhuma resposta dos outros participantes. Peter perseguiu outros pontos por cinco turnos, respondeu à observação de Tannen, sem responder ao seu tópico discursivo, por duas vezes, e, finalmente, desviou a conversa, ignorando o tópico dela, completamente. Steve perseguiu sua própria preocupação em manter a mesa atraente, com apenas uma breve ratificação de Peter. Ninguém convalidou suas observações, e ninguém moveu o gravador como ele sugeria. A persistência é, pois, uma característica básica dos

aglomeradores, uma estratégia de alto envolvimento, visto que a não aceitação de tópicos, ou a falta de resposta a tópicos propostos para discussão, não implica, para eles, em quebra de comunicação.

Limitadores de Entusiasmo

É possível ter-se diferentes idéias de uma interação, através da pontuação da corrente de comportamento ("stream of behaviour": Bateson 1972), em diferentes pontos. Ou seja, ao mesmo tempo em que um evento X pode ser uma ação, causando uma reação Y, ele é, simultaneamente, uma reação a uma ação precedente W. E o evento Y, que ocorre como uma reação a X, por sua vez, ocasionará um evento sucessivo Z, numa corrente contínua.

Quando o evento Y é uma interrupção, ele pode causar dois tipos de reação diferentes. Ou o locutor compartilha a estratégia de sobreposição e mantém o turno ou se cala, cedendo a vez de falar, o que, às vezes, leva a uma quebra na conversação. Em conversas com Steve, Tannen se sente estimulada, sobrepõe, fala alto, e Steve a iguala em volume e, às vezes, fala até mais alto. Outras vezes, ele pára, e ela continua, dando um efeito geral de troca equilibrada.

Com Chad, a estratégia de sobreposição como entusiasmo funciona ao contrário, resultando mais como um inibidor de entusiasmo. Entretanto, em conversa com uma terceira pessoa, as estratégias conversacionais de Chad se assemelham às de Tannen. Ambos, por exemplo, operam em dueto sobre assuntos de interesse comum (como os trabalhos de Goffman). Assim, Chad marca o tempo de suas contribuições para começarem antes que Tannen tenha terminado de falar; eles fazem comentários semelhantes, simultaneamente; ele ratifica os comentários dela e ecoa suas palavras. Ele também voluntaria informações e opiniões. Em conversa dirigida a Peter, que não sabe nada do assunto falado, Chad se sente mais livre para mostrar o que sabe. Isso enfatiza o fato de que um falante pode não usar

uma certa estratégia em uma situação mas poderá usá-la em um contexto diferente. A preferência por uma estratégia não é absoluta, mas sensível ao contexto.

Pergunta Bombardeio

Esse tipo de pergunta ("machine gun question": Tannen 1984), feita em alta tessitura ("pitch"), velocidade acelerada, andamento rápido em relação a elocuições precedentes e forma sintática reduzida, sinaliza familiaridade e informalidade e, portanto, empatia. Tais perguntas têm a finalidade de fazer o outro se sentir à vontade, e suas metamensagens são: "somos tão bons comunicadores que não precisamos de formas completas" e "responda se você quiser, mas se você tiver outra coisa a dizer, vá em frente, porque isso não é realmente importante". Isso é exatamente o que acontece em uma troca entre Steve, Peter e Tannen, ao discutirem sobre as cabanas de Quonset (p.64). O andamento de todo o segmento é rápido, com muita sobreposição e poucas pausas entre os enunciados. As perguntas de Tannen podem estabelecer o andamento, mas as respostas são igualmente rápidas. Peter e Steve se sobrepõem mutuamente e justapõem elocuições sobre as precedentes, sem nenhuma pausa perceptível. Eles se interrompem e se repetem, mutuamente, para responder, imediatamente, um após o outro ("in tandem").

São dois os padrões de sincronização que se entrelaçam: o primeiro é o "dueto" de Peter e Steve (decorrente da identidade de conteúdo), ao falarem de suas lembranças de infância, ou seja, os dois em conjunto atuam em um lado da conversação. O segundo é usado por Tannen, ao marcar o tempo de suas perguntas, em andamento acelerado, feitas como interrupção ou como fecho para as sentenças de Peter e Steve. Se as perguntas rápidas surgem em um momento em que Steve não está preparado para interromper o que estava dizendo e responder, ele opta por responder apenas quando estiver pronto ou simplesmente ignora a pergunta. Essa ignorância da pergunta contraria o conceito de relevância condicional (Levinson

1983), que substitui o conceito de adjacência estrita, e segundo o qual "dada a primeira parte do par, uma segunda parte é imediatamente relevante e esperável ". A segunda parte satisfaz expectativas específicas, expressas na elocução precedente, e, na ausência de uma resposta, há uma explicação da ausência, configurando não uma adjacência estrita entre pares, mas uma expectativa estrita de resposta. Essa expectativa estrita é, frequentemente, violada, sem constrangimento, em conversas informais entre amigos.

Mais tarde, ao ouvir a gravação, Steve afirmou ser uma boa conversação. Ele não se aborreceu com as perguntas rápidas de Tannen; sentiu que elas demonstravam interesse e, além disso, achou seu andamento adequado à natureza dinâmica da conversa. Foi, exatamente, essa qualidade dinâmica que tornou a conversa agradável.

Esse compartilhamento de estratégias, entretanto, não acontece com outros interlocutores. Com Chad, como já foi visto, perguntas tipo bombardeio o faziam se sentir focalizado, como no segmento sobre sua viagem a Nova York (p. 68). A resposta de Chad à pergunta abrupta de Steve é longa, mas repetitiva, e desacelerada, por meio de vários elementos: preenchedor ("uh"), início falso ("croisuh.."), repetição e paráfrase ("crescent rolls, croissant, crescent rolls"), linguagem amortecedora (isto é, "buffer language": "and all that", "that kind or stuff"), e pausas. Em outra resposta, ele começa com uma linguagem de não comprometimento ("hedges": "I don't know"), prossegue com uma pausa, usa mais não comprometimento ("a whole lot of", "kind of"), usa mais pausas, antes de chegar à uma resposta substancial ("in the Plaza"). Depois disso, sua voz desaparece. A resposta retroativa de Tannen ("back channel response": Yngue, 1970 apud Tannen, 1984), parafraseando a afirmação de Chad, como uma pergunta: ("you stayed at the Plaza?"), com a intenção de mostrar interesse e encorajá-lo a continuar, tem uma reação muda, característica de Chad: "yeah".

Também com relação a David, a estratégia de perguntas aceleradas, para mostrar interesse, tem efeito contrário. Essas perguntas abruptas o pegam de surpresa. Sua hesitação em uma troca indica a Tannen que ela não lhe havia fornecido informação suficiente. A autora conclui, porém, que o problema real não era esse, mas a pergunta feita, repentinamente, e a mudança de um tópico geral para um particular sem aviso exterior. O que David, realmente, queria era um andamento mais lento de conversação.

O ritmo dessa troca é significativo. É um padrão de resposta-pergunta, seguida de pausa. Normalmente, uma pergunta e uma resposta são vistas como um par adjacente e, em uma conversação descontraída, elas são também pareadas ritmicamente. Aqui, as pausas são criadas não entre uma resposta e a pergunta seguinte, mas entre uma pergunta rápida e uma resposta tardia. Estas vêm depois de um preenchedor, uma pausa, uma ligeira hesitação "oh...you you talking about me" (p.71). Cada par rítmico resultante é formado, então, da resposta de David e da próxima pergunta adjacente. Isso mostra como diferenças estilísticas criam obstruções no ritmo conversacional. O ritmo truncado é criado pelas diferentes expectativas entre os participantes, quanto ao intervalo de tempo entre os enunciados no decorrer da conversação.

Apesar de a pergunta bombardeio não funcionar com Chad e David, com o efeito esperado, algumas de suas características lingüísticas são usadas por eles em outros contextos. Chad é perfeitamente capaz de sobreposições e, contrariamente, Steve, Peter e Tannen permitem longas pausas em outro tipo de conversação, como por exemplo, durante uma discussão séria de problemas emocionais.

Várias características lingüísticas fazem as perguntas rápidas parecerem tiro de metralhadora: alta tessitura, forma sintática reduzida, fala acelerada e conteúdo direto. Além disso, o efeito de todas essas características é acentuado pela velocidade com que a pergunta é atirada na conversação, ou seja, o curto tempo

entre a pergunta e a elocução anterior. A esse respeito, a pergunta rápida é um aspecto do andamento rápido de conversação, uma das manifestações mais salientes da estratégia de alto envolvimento.

Sobreposição e Andamento

Os aglomeradores, ou seja, os operadores da estratégia de alto envolvimento, tendem a ser tão rápidos em suas respostas, tão animados em seu interesse pelo tópico que os não-aglomeradores acabam sendo eliminados, completamente, da conversa. No seguimento sobre "Columbus circle", Chad acabou sendo cortado, deixando Tannen e Steve e, até certo ponto, Peter, em uma discussão particular sobre Nova York. Eles disparam e respondem perguntas e se sobrepõem mutuamente durante toda a discussão:

- (15) Steve: Remember where WINS used to be?
- (16) Debora: No. //
- (17) Steve: Then they built a big huge skyscraper there?
- (18) Debora: No. Where was that?
- (19) Steve: Right where Central Park West met Broadway. That // buiding
shaped like that (makes a pyramid with hands)
- (20) Peter: Did // I give
you too much? (of turkey)
- (21) Debora: By
Columbus circuit? // ... that Columbus circle?
- (22) Steve: Right on Columbus Circle.
Here's Columbus Circle. ... // here's Central Park West.
- (23) Debora: Now it's // the Huntington Hartford
Museum.

- (24) Peter: That's the Huntington
Hartford, right?
- (25) Steve: Nuhnuhno. ... Here's Central Park West, here's // Broadway.
Debora: Yeah.
We're going North, this way? and here's this building here.
Debora: uhuh
The Huntington Hartford is is // on the South side.
- (26) Debora: on the other - across. Yeah
rightrightrightrightright. // And now that's a new building with uh:
//
- (27) Steve: And there was ... and
there was a - stores here, and the upper second floor was WINS
Debora: oh:
Steve: ... And we listened to:
- (28) Debora: Now it's a round place with a: movie theatre.
- (29) Steve: Now- there's a roun- No. The next block is but // ... but ...this is a
huge skyscraper right // there
Debora: oh
oh, yeah.
.....
- (30) Debora: hm //
- (31) Steve: It's amazing.
- (32) Debora: I never knew where WINS was.
- (33) Steve: That was my haunt cause I went down for children's concerts.

Um falso começo de Tannen "Columbus circuit" (21), funciona como uma indicação, e o interlocutor, Steve, não precisa esperar pela frase correta completa.

Ele sobrepõe e continua sua explicação quase sem nenhum intervalo na marcação de tempo.

É interessante notar uma das contribuições de Peter. Apesar de não conhecer o assunto em discussão, ele é capaz de usar sua familiaridade com os padrões rítmicos da conversa para participar: ele ecoa ou repete mecanicamente ("piggy backs") o comentário errôneo de Tannen (23). Isto é testemunho do fato de que compartilhar o estilo conversacional na forma de hábitos de velocidade e sobreposição é suficiente para participação. O conhecimento específico do tópico é menos importante.

A estratégia de empatia entre os interlocutores, urgindo-os a alcançar concordância, os atira em formas exageradas de seu estilo habitual. Steve diz "nuhnuhno"(25), retrocedendo para repetir sua explicação na mesma entoação que havia começado (22). E o quádruplo bombardeio de "rights" de Tannen (26), corresponde ao triplice bombardeio de "nos" de Steve. Tannen precisa de alguns a mais para compensar seu erro anterior.

Outro aspecto da estratégia de empatia é a tendência a repetir para mostrar concordância. Um falso começo (29) é testemunho da força do impulso que um interlocutor tem de repetir uma frase do outro que havia sido oferecida como demonstração de empatia, ou seja, o impulso de incorporar a oferta do outro em seu próprio enunciado.

Em correções, os interlocutores repetem afirmações anteriores que operam como frases formulaicas (17, 29: "huge skyscraper"); depois de uma acalorada negociação, Steve volta exatamente onde havia começado sua descrição ("huge skyscraper"). Somente depois que a tempestade amaina é que há uma breve pausa, e eles dizem algo para preencher o vazio: "hm"; "it's amazing".

Para os estrategistas de alta consideração, essa maneira de falar é constrangedora. Sarah só vem a aceitá-la depois de outras associações positivas, mas

ela afirma que jamais seria capaz de falar tão intensamente sobre algo tão insignificante. Isso é forte evidência de que sistemas diferentes de sinalização estão operando. Para Steve, a discussão não tinha nada de extraordinário. Tanto para ele como para Tannen, foi apenas uma boa conversa.

Para Gerald Goodman, psicólogo da Universidade da Califórnia, falantes rápidos (aglomeradores) são uma ameaça conversacional. Para ele, sobreposições e justaposições são trocas obstrutivas. Não-aglomeradores como Sarah e David compartilham essa perspectiva. Eles ficaram desconcertados pelo andamento rápido e pelas sobreposições que dominavam a conversação ao ponto de ficar difícil, para eles, participar. Nas lembranças particulares de David, seus pais se interrompiam, mutuamente, a fim de cercear um ao outro. A esse respeito, ele está expressando a idéia de que sobreposições tornam a comunicação impossível.

Para aglomeradores como Steve e Tannen, entretanto, a interrupção funciona eficientemente. Velocidade rápida de fala, sobreposições e justaposições de enunciados são estratégias, através das quais eles mostram solidariedade, entusiasmo e interesse pela fala dos outros. O andamento rápido resultante "lubrifica as rodas da conversação" quando os falantes compartilham expectativas sobre o uso dessas estratégias. Segundo Tannen, é o conforto e bem-estar de usar um sistema comunicativo compartilhado que torna agradável conversar com pessoas de antecedentes culturais semelhantes ("shared background"), apesar de que esse sentimento possa não ser conscientemente atribuído àquele fator. O segmento sobre "Columbus circle" demonstra que, para alguns interlocutores, a sobreposição não apenas não impede mas, de fato, implementa a comunicação.

Fonologia Expressiva e Entoação

Um aspecto do estilo de Tannen e de Peter é o uso expressivo de entoação e outros indicadores paralingüísticos. A pergunta de Peter (turno 5, p.8), "what's

that?", é feita em volume alto e em alta tessitura, resultando um efeito de exclamação. Peter usa contrastes marcados de tessitura e qualidade de voz (em 6 e 8) para sinalizar a mensagem: "sei que este livro é idiota". Sua tessitura em (6), "no", é muito baixa, e ele sublinha a vogal e depois produz a sentença citada com andamento acelerado. O efeito dessa qualidade de tom é auto depreciatório.

Variações semelhantes de tessitura alta para baixa também funcionam na avaliação de Peter sobre John Fowles: a tessitura é muito alta no começo das sentenças. O contorno que resulta é repetido nas três afirmações e sinaliza a Tannen grande interesse e sinceridade.

Tannen usa uma exclamação de resposta ("response cry": Goffman 1981), "oy", uma expressão de sofrimento da língua ídiche, para estabelecer empatia. A escolha da exclamação ídiche funciona de várias maneiras. Tannen emite a exclamação como se esta fosse a expressão de seu próprio sentimento, tomando assim o ponto de vista de Peter para mostrar que ela simpatiza com seus sentimentos. Além disso, o fato de ela ter escolhido uma expressão ídiche sinaliza, através de alternância de código metafórico ("metaphorical code switching": Blom & Gumperz 1972), o compartilhamento de substrato étnico de Peter e Tannen. Ao mesmo tempo, a natureza exagerada da reação dela — o fato de que ela produz "oy" com um grande suspiro — é um modo de simular seu próprio uso, de maneira que a elocução se torna irônica. Esse tipo de auto-imitação, uso irônico estilizado, é típico também do humor de Steve, e Tannen é sua melhor platéia. Tannen continua a estratégia de expressar preocupação exagerada pela perda de sono de Peter com acento marcado e qualidade de voz sussurrada ("breathy"): marcas de preocupação exagerada e estilizada. Todo o segmento exhibe variação marcada de tessitura e acentuação exagerada, o que lhe confere um senso de expressividade e empatia.

Em suas observações sobre "encontros", Peter cria um efeito humorístico, fazendo pausas e contrastando o enfatizado "well" com o resumido ("clipped") e

rápido: "I think I got bored". Ele usa pausas para enfatizar as palavras-chave "people" e "ten". A palavra "ten" é também enfatizada com qualidade de voz sussurrada, e as palavras "really well" são também produzidas, da segunda vez, com ênfase plosiva.

Ao final da conversa, as elocuições de Peter fluem numa corrente contínua, e a concordância de Tannen sela a discussão. O final da conversa é também sinalizado pelo abaixamento do tom; suas vozes são mais suaves, sua fala mais lenta. É como uma descoloração.

Tolerância a Barulho vs. Silêncio

O efeito geral de aglomeradores, persistindo em seus próprios tópicos, é um período de fala difusa. Um concomitante da estratégia de persistência e da pressuposição de que os pensamentos de um participante são de interesse dos outros é uma tolerância a tal diversificação e fala difusa, que está relacionada com a tolerância à sobreposição. Tal levantamento simultâneo de tópicos é um desenvolvimento necessário da pressuposição de que é apropriado a falantes introduzir novos tópicos apenas porque eles pensaram sobre eles, e que um tópico não deve ser necessariamente abandonado apenas porque ele não foi aceito para discussão nas primeiras tentativas. O que falantes desse sistema não podem tolerar é a alternativa a essa estratégia: o silêncio. É provável que várias das estratégias do sistema de alto envolvimento, encontradas nessa conversação, surjam da intolerância ao silêncio.

John Fowles observa esse aspecto de contraste entre estratégias comunicativas de falantes americanos e britânicos. Em Daniel Martin, o protagonista, que havia vivido na Califórnia, volta à Inglaterra, sua terra natal, e, imediatamente, viola as regras em um trem: ele comete o pecado capital de abrir a boca. "Nenhuma outra casta no mundo está tão certa de que a marca de decência

pública e boa educação é o silêncio" (p. 139). O sistema descrito por Fowles é o outro polo do exibido por Steve, Peter e Tannen no jantar de Ação de Graças: um sistema procura conforto no silêncio, o outro na interação.

Assim, os participantes da conversação descrita mostram expectativas diferentes com respeito ao que é apropriado falar e a como fazê-lo. Steve, Peter e Tannen compartilham a tendência de se sentirem à vontade com assuntos pessoais. Mostram interesse, bombardeando perguntas e usando variações pronunciadas na tessitura e amplitude para demonstrar expressividade e entusiasmo. Além disso, eles usam sobreposições e andamento acelerado como estratégias cooperativas, contribuindo para o efeito de entusiasmo. Eles operam em uma estratégia que coloca a carga de sinalização no envolvimento e assumem que tópicos irrelevantes são de interesse apenas porque eles os haviam pensado e persistem em sua introdução de tópicos muito mais que os outros participantes. Dessa forma, eles exibem uma alta tolerância ao barulho e à fala difusa, em oposição ao silêncio. Todas essas estratégias operam para dar à conversação seu tom "frenético" e para estabelecer, no grupo, uma sensação de empatia e de conversação bem sucedida.

Os outros membros do grupo não participaram do uso dessas estratégias—Chad revelou, mais tarde, que suas conversações tendiam a se fixar em um tópico de cada vez — e durante as trocas em que os aglomeradores as usavam, os outros ficavam em silêncio ou participavam minimamente. Em trocas diádicas com Chad, Tannen violava claramente as expectativas dele sobre tópico e andamento. David e Sally afirmaram, durante a retrospectiva da gravação, que a conversação rápida, expressiva e sobreposta, parecia estranha para eles. Sua falta de experiência com tais estratégias tornava difícil sua participação em tais conversas.

Uso de Ironia e Chiste ("joking")

Um dos aspectos mais característicos do estilo conversacional de uma pessoa é o uso de humor. Através da entoação, andamento, qualidade de voz e sinais não-verbais, um falante pode construir uma elocução ou corrente de elocuições que fogem ao significado literal. Tal uso estilizado pode variar do sarcasmo, não humorístico e geralmente hostil, passando pela ironia, que excita o riso, ao chiste, cuja principal função é divertir. Roy (1978) observa, em um estudo extensivo da ironia na conversação, que ironia vs. não-ironia não é uma distinção binária, mas um contínuo.

Para Tannen há problemas com as definições tradicionais da ironia como "significando o oposto do que é dito" ou "significando algo diferente do que é dito". Ela considera humorísticos ou irônicos os enunciados que parecem não ter a significação literal e parecem ter a intenção de divertir.

Cutler (1974) lista alguns indicadores prosódicos de ironia: (1) nasalização de toda ou parte da elocução; (2) desaceleração de toda elocução ou parte; e (3) acento exagerado em uma ou mais partes. Esses indicadores foram observados em algumas, mas não em todas as elocuições irônicas pelo grupo que participou da interação descrita.

Uma análise quantitativa foi feita para comparar o número de turnos e a proporção dos turnos irônicos ou humorísticos usados pelos falantes, individualmente. Essa relação pode esclarecer as diferentes impressões causadas pelos participantes do grupo. As contribuições de Chad, em número absoluto de turnos, é maior que as de David: (405 x 386 respectivamente). Contudo, a impressão de que David participou mais vem do fato de que ele contou várias anedotas e longas histórias. Isto significa que o uso de humor marca mais a presença de uma pessoa na interação.

Algumas das diferenças de estilo que caracterizam os membros do grupo

podem ser vistas na extensão de seu uso de humor e ironia. Mais ainda, o tipo de humor que cada pessoa emprega é distintivo. Parece provável que o tipo de humor é um dos aspectos mais altamente individuais do estilo de uma pessoa.

A forma de humor mais característica de Steve é um estilo de imitação, através do qual ele exagera seu próprio padrão de fala ou o dos outros. Nesse sentido, sua ironia é dirigida ao estilo, o que Roy (1978: 118) chama de "ironia dramática". Através dessa estratégia, Roy observa, "o falante pode significar o que ele diz e ao mesmo tempo desqualificar o que diz através de um papel, freqüentemente um estereótipo ou pelo menos bem definido".

O uso que Steve faz do modal "should" com entoação exagerada, qualidade de voz e pronúncia estilizadas, é modelado na fala de sua avó polonesa. Frequentemente, Steve simula aborrecimento por meio de entoação e qualidade de voz exageradas. Por exemplo, Tannen reage ao aborrecimento exagerado de Steve sobre a presença do gravador sobre a mesa, defendendo, categoricamente, a importância do gravador. Novamente, a entoação e a qualidade de voz de Steve indicam extremo aborrecimento mas é um aborrecimento simulado, e é por isso que ela o leva na brincadeira, ri e não sente que seria adequado reagir. Steve não tenta fazê-la concordar; ele apenas quer fazer uma brincadeira àquele respeito. Às vezes, ele simula um estilo rude, como em "gimme ya glass, baby", com voz nasalada, no modo condensado ("clipped") de "garoto mau".

Entretanto, as estratégias estilísticas de uma pessoa mudam de acordo com as diferentes situações e os interlocutores. Quando o jantar termina, e todos permanecem em volta da mesa, conversando, Steve raramente usa essas estratégias. O estilo de Tannen é o de acrescentar ao tom irônico, já estabelecido previamente, mudando a perspectiva do falante. Frequentemente, através de toda a conversação, ela faz piadas mudando ligeiramente ou adicionando algo ao que alguém disse. Por exemplo, quando ela diz que vai gravar a conversação, e Peter

pergunta: "Apenas para ver se nós dizemos algo interessante?" Ela responde: "Não, apenas para ver como vocês não dizem nada interessante". Algumas vezes, ela contribui com brincadeiras, sugerindo detalhes ao longo das linhas estabelecidas.

Enquanto o humor de Steve simula aborrecimento, agressividade ou solicitação, e é dramatizado através de enunciação exagerada, a ironia de Peter é simulação do sério. Sua maneira de construir falas irônicas é oposta ao modo dramatizado e tipificado de Steve e também de David. Além disso, enquanto Steve sempre segue seus comentários irônicos com riso (David ri ainda mais e Tannen ri mais que todos e mais alto), Peter nunca ri depois de suas frases únicas, e sempre segue com comentários genuinamente sérios. Por exemplo, Steve diz (se referindo ao trabalho anterior de Tannen sobre a análise de mal-entendidos na conversação): "What's to analyze. There hasn't been one misunderstanding, we all understood each other perfectly". Peter imediatamente interpõe: "What do you mean by that?" em um tom completamente sério. Sua ironia é que ele está fingindo não entender, contradizendo o que Steve acabou de dizer. Algumas vezes, os enunciados de Steve são ditos com riso enquanto os de Peter são completamente secos. Eles são marcados como irônicos no seu conteúdo e um ligeiro exagero na altura da tessitura nas palavras finais. Por exemplo, o segmento (p.139) em que Steve lhe sugere fazer doutoramento em sociologia ou psicologia, Peter diz "No." Steve: "You could write a thesis". Peter: "no good jobs". A pergunta de Steve é irônica, marcada, deliberadamente, por um tom enfático, que reflete a apreciação exagerada de Tannen pela inteligência de Peter. Peter responde de modo que parece, deliberadamente, sério: voz baixa, tessitura baixa e estável (aqui Tannen parece contradizer a descrição anterior, não permitindo uma percepção da entoação de Peter) e forma sintática reduzida. Somente o conhecimento de que a pergunta não era séria e a qualidade deliberada e condensada da resposta tornam

claro que ela não era séria.

Peter, ocasionalmente, imita a entoação de alguém, mas apenas raramente, e sempre em resposta ao mesmo uso de outros interlocutores. Por exemplo:

Steve: Do you make things as pretty as I make them?

Peter: Prettier.

Para igualar a suposta provocação de Steve, Peter usa nasalação e queda marcada de tessitura. Mas Peter não inicia tal tipo de estilo de imitação e não o sustenta por muito tempo. Peter é o único participante do jantar, além de David, que conta anedotas, e nesse gênero também seu estilo humorístico é sua pretensão séria.

O humor de David é semelhante ao de Steve quanto ao uso de forma exagerada de um determinado estilo de fala. Enquanto Steve exagera a fala judaica e seu próprio espalhafato, David exagera modelos característicos de fala de homossexuais, ou seja, ele tipifica ("camps"). Às vezes, ele fala com sotaque francês exagerado; outras vezes, ele exagera contornos entoacionais. Por exemplo (p. 140):

Steve: What're we talking about?

Peter: Relationships

Tannen: Ex-relationships

David: My faw-muh.

Nessa sucessão rápida de comentários, cada um exhibe seu estilo característico: Steve imita seu próprio estilo, Peter responde direto, Tannen altera ligeiramente o comentário de Peter, e David tipifica o homossexual. Porque compartilham o gosto pelo estilo imitativo, David e Steve, às vezes, participam em rotinas extensivas. Por

exemplo, David começa a explicar que Steve e ele próprio estão se referindo a uma discussão passada mas, antes que atinja o final da sentença, ele assume um modelo de entoação exagerada e muda a construção da elocução para irônica. Steve pega a dica, e eles simulam uma discussão trivial.

Chad usa pouco humor e ironia: só 10 turnos de um total de 405, o equivalente a 2%. Quase todas suas elocuções irônicas são repetições ou adições à ironia dos outros. Essas frases são ditas em tom seco, ou seja, em tons padronizados, sem elementos paralingüísticos exagerados. Nesse aspecto, seu estilo humorístico se parece ao de Peter. Em todos os casos, com exceção de um, os comentários irônicos de Chad são parte de uma troca irônica mais extensa.

Sally faz apenas sete comentários irônicos, mas estes constituem 4% de suas elocuções, o dobro em comparação a Chad. É possível que Sally tenha feito comentários intencionados como irônicos ou humorísticos, que Tannen não lhe tenha creditado. Tannen ressalva que pode ter perdido o sentido irônico que Sally pretendia e, além disso, muitos dos seus comentários são inaudíveis porque ela fala muito baixo e estava sentada relativamente longe do gravador.

Por duas vezes, Sally contribui com ironia já estabelecida previamente mas, mais freqüentemente (5 vezes), ela oferece comentários irônicos em conversação que, até aquele ponto, havia sido séria. Sua ironia pode ser muito sutil, como no momento em que ela responde sobre seus cartazes ("flyers", p. 142): "I did the lettering and Howard Pyle did the drawing", como se ele tivesse feito os desenhos especialmente para seus cartazes. É interessante notar que enquanto a ironia de Steve é dirigida à simulação de seu próprio estilo, a de Sally é ironia de conteúdo; ela é dirigida para fora.

É importante lembrar que as formas de humor, empregadas pelos membros do grupo, naquela ocasião, não são necessariamente sua única ou mesmo sua forma-padrão de humor. É provável que, pelo fato de Steve ser o anfitrião e

porque sua forma de humor fosse paralingüisticamente primária, os convidados tendessem a se sintonizar com ele. Em trocas particulares, por exemplo, Chad e David se envolvem em tipificações e rotinas de brincadeiras em que ambos participam igualmente. O ponto a ser observado, aqui, é, simplesmente, que os estilos exibidos pelos participantes do jantar podem ser entendidos como representativos dos modelos que eles consideraram adequados à ocasião. No que se relaciona ao desempenho de cada participante, vimos que o uso de humor representou um papel significativo no impacto que cada um teve sobre o grupo.

Em suma, observa-se, na descrição de Tannen dos estilos conversacionais aparentes na fala entre amigos em conversa informal, uma prevalência do uso dos sinais conversacionais sobre as noções de conteúdo na produção do discurso. Em apenas duas estratégias lingüísticas descritas (tópicos pessoais vs. impessoais e revelação mútua), as noções de conteúdo prevalecem na realização do discurso. No uso da persistência, há um equilíbrio das duas categorias estilísticas e, no restante das estratégias, os sinais conversacionais são mais relevantes para a formação do discurso.

Os não-aglomeradores são muito seletivos em relação ao tópico. Se o tópico em discussão não lhes interessa ou não lhes parece importante, de alguma forma, não participam ou participam, minimamente, e, mesmo quando o tópico é estimulante, eles só participam, efetivamente, quando o contexto possibilita um compartilhamento de sinais conversacionais. Para esses participantes, que operam com estratégia de alta consideração, a coesão temática é realizada com base no conteúdo.

Os aglomeradores, por outro lado, apesar de não estarem, ocasionalmente, familiarizados com alguns assuntos em discussão, conseguem usar sua familiaridade com alguns sinais compartilhados para participar. Como estrategistas de alto envolvimento, eles estabelecem coesão temática através da conexão

interpessoal.

O uso de sinais conversacionais compartilhados é, portanto, a base para a harmonia na conversação, possibilitando um equilíbrio na participação dos interactantes, com tomadas de turno sincronizadas. Uma interação, em que haja participantes dos dois estilos conversacionais, terá um efeito assimétrico com predominância dos aglomeradores. A conversação será mal sucedida, revelando o trauma da comunicação transcultural, que levará a uma re-estruturação da conversação ou dos grupos de participantes.

3. INTERAÇÃO PROFESSOR / APRENDIZ EM CONTEXTO FORMAL DE APRENDIZAGEM

A investigação da interação professor/aprendiz, interação esta que constitui a matriz geradora do processo ensino-aprendizagem, tem sido relegada ao ostracismo desde sua origem, ou seja, desde os cursos de formação de professores. Cavalcanti & Moita Lopes (1991), abordam essa questão traçando seu estado de esquecimento e as implicações para o ensino de línguas até o estado da arte no presente. Segundo os autores, os cursos universitários de formação de professores de língua estrangeira enfatizam o desenvolvimento da proficiência do aluno-professor, esperando que essa ênfase, de alguma forma, seja revertida na melhoria do ensino. Apenas um ano é destinado à prática de ensino, e esta disciplina geralmente não prevê a reflexão sobre a prática, restringindo-se a um receituário de atividades para a sala de aula.

Concluída a licenciatura, o mais urgente para o professor de línguas passa a ser as atividades em sala de aula, e, se já não havia espaço para a reflexão sobre a prática durante o curso de graduação, muito menos vai existir agora. Não há como esperar que um professor de primeiro/segundo grau esteja interessado na pesquisa

do processo de ensino-aprendizagem se na experiência de sua formação para o magistério, seus próprios professores não estavam envolvidos na investigação do que ocorre em suas salas de aula. Além disso, a graduação concluída parece implicar no término de sua formação para a maioria dos professores. Os que procuram continuar sua educação encontram cursos de extensão universitária, especialização e pós-graduação, que novamente enfatizam conteúdos e não favorecem a discussão da questão interação professor-aluno.

A ausência de tradição na produção de conhecimento sobre a construção do processo ensino-aprendizagem de línguas nas universidades brasileiras é refletida pela escassez de pesquisa nessa área. Fora do contexto brasileiro, a preocupação com a sala de aula de línguas, como objeto de investigação, é também bastante recente. O interesse dos lingüistas aplicados estava anteriormente mais voltado para métodos de ensino e resultado de proficiência lingüística do que para o processo de ensinar e de aprender. Ou seja, o foco de ação do pesquisador era colocado no que antecede o processo de ensino-aprendizagem ou no seu resultado, permanecendo o que ocorre em sala de aula fora de alcance como objeto de investigação. O que a pesquisa em sala de aula de línguas pretende é preencher essa lacuna, investigando não o que antecede o processo de ensino-aprendizagem ou o seu resultado, mas os processos interativos que caracterizam o contexto de sala de aula, ou seja, como o professor ensina e como o aluno aprende. O foco é deslocado do planejamento de cursos e do produto de ensino-aprendizagem para a construção da aprendizagem via interação. A relevância desse foco é essencial para a Lingüística Aplicada na área de ensino-aprendizagem de línguas, já que, em última análise, o que se quer é compreender como o professor opera e como o aprendiz enfrenta a tarefa de aprender. Esse objetivo de pesquisa se justifica em vista das evidências (cf. Moita Lopes 1990) de que pesquisas que se centram só no produto da aprendizagem são facilmente criticáveis se o processo que levou a aquele determinado produto não for

considerado dentro da investigação, uma vez que a interpretação dos resultados representados por esse produto é meramente especulativa.

A investigação do contexto de sala de aula é melhor realizada através da pesquisa de base antropológica, como a pesquisa etnográfica, que possibilita ao pesquisador-observador descrever o que está acontecendo no contexto de ensino-aprendizagem, segundo a visão dos próprios participantes no processo. Esse tipo de pesquisa é exploratório, pois, além de não incluir verificação de hipótese, a decisão sobre os aspectos a serem estudados, tomada anteriormente à entrada no campo, pode ser redefinida durante a realização do estudo. Aqui não se opera com categorias pré-estabelecidas: a teorização é calcada nos dados e se baseia na visão de que no contexto social não existe um significado-verdade único(a), mas a construção de significados é efetuada pelos participantes do contexto social, no caso em questão, alunos e professores. A generalização se torna possível através da realização de pesquisa em várias salas de aula, pois é exatamente a preocupação com o particular que caracteriza a pesquisa de base antropológica.

É esta a contribuição que pretendem os trabalhos interessados na sala de aula: investigar, na interação professor-aluno, como se percebe a organização da fala e sua coerência, e como a coerência topical é construída através dos turnos pela colaboração dos participantes. Com base nos resultados, sugestões são propostas como encaminhamento para a otimização de desempenho tanto do professor quanto do aprendiz.

Alguns resultados disponíveis dão formação a teorias mais abrangentes. Em estudo que investiga a interação professor-aluno em sala de aula, Allwright conclui que "é possível sistematizar, em uma variedade de níveis de refinamento, a interação professor-aluno de línguas" (Cavalcanti 1986).

Segundo Almeida Filho & Consolo (1989), a interação professor-aluno em sala de aula é fortemente mediada pelo livro didático, e os níveis de refinamento

podem ser avaliados em função da extensão da mediação exercida pelo livro didático. Pode-se verificar que, quanto mais pronunciada a mediação, mais reduzido é o nível da interação.

Kleiman (1990), em seu estudo sobre cooperação e controle na sala de aula descreve dois níveis de interação. Um é centrado exclusivamente no livro didático (LD), que determina a estrutura e procedimentos das aulas e afeta a percepção dos alunos a respeito das atividades de sala de aula. Todos os procedimentos e atividades consistem em seguir o LD passo a passo. Nesse tipo de interação, o professor aceita não apenas o conteúdo, mas também a organização do conteúdo e, nesse caso, o LD não é apenas o mediador, mas é o "participante ausente", que fala através do professor.

O segundo nível de interação, descrito por Kleiman, é a interação centrada no professor, através da qual, ao invés de ler o LD, o professor apresenta um novo tópico via exposição. Isso, entretanto, não significa a eliminação da mediação do LD. Esta acontece em escala menor, mas ainda determina os conteúdos e, em grande parte, os processos de ensino-aprendizagem. O professor interfere na organização da apresentação dos conteúdos e na seleção de procedimentos, às vezes eliminando ou inserindo atividades de acordo com seu critério e grau de autonomia dentro do contexto institucional. A interação professor-aluno se realiza via perguntas pedagógicas (iniciadas pelo professor), que ocorrem em formas assimétricas de interação, visto que o papel do professor, com toda a autoridade que ele implica, é inescapável dentro do contexto. Portanto, a função das perguntas pedagógicas, de ativar conhecimentos prévios, ou estimular o aprendiz a tornar público seu conhecimento prévio, ou levar o aprendiz a pensar sobre um objeto de modo diferente, numa tentativa de diminuir a assimetria, não evita a pressuposição de papel dominante. O que é mutável dentro do contexto é a maneira pela qual o professor exerce sua autoridade. Ao invés de controle coercitivo, ele pode, através

de estratégias pedagógicas, levar os alunos a cooperarem.

O nível mais alto e desejável de interação professor-aluno é o da interação centrada no aluno, através da qual o professor, apesar de ainda deter o controle como organizador, focaliza todo o processo ensino-aprendizagem no aluno, em suas necessidades, interesses, fantasias e motivos. Nessa interação, o professor procura realizar o ideal de crescimento cultural e pessoal tanto do aluno quanto o seu próprio.

De acordo com a pedagogia do oprimido, de Paulo Freire, pelo diálogo esclarecedor, as pessoas tomam conhecimento de si e, através da ação, modificam o mundo. Levantam-se temas como ponto de partida, por exemplo, cultura, violência, etc., que o professor pesquisa, codifica e apresenta aos alunos. Esses deixam de ser máquinas de fazer exercícios e, pela interação, se transformam em seres humanos, se modificando e modificando. A relação de poder na interação é alterada, pois o aluno tem uma chance maior de escolha e, conseqüentemente, se torna mais responsável pelo seu aprendizado.

Esse ideal é de difícil realização, e alguns autores de LD procuram se aproximar dele tanto quanto possível. O levantamento de temas é feito através de questionários a serem respondidos por representantes do público-alvo e são enviados a várias escolas no mundo inteiro. Os temas apresentados nos LDs, como resultado desse levantamento, são, portanto, aceitos como representativos dos interesses dos aprendizes, e os procedimentos na interação centrada no aluno visam a uma participação maior do aluno. Esses procedimentos incluem técnicas indutivas tanto quanto possível, ou seja, o professor elicit conteúdos dos alunos, ao invés de expô-los dedutivamente, e o processo interativo é visto como mais importante que o produto da interação. Em uma interação oral, por exemplo, a atividade de falar prevalece sobre o que é falado, e a oportunidade de falar deve privilegiar o aluno, pois é dele a prioridade de aprender.

Kleiman considera que estilos de ensinar são relevantes para a educação, visto que, diferenças no modo de ensinar, e, o mais importante, no modo de interagir, podem ter conseqüências para o aprendizado. Outras investigações conduzem ao mesmo resultado, como veremos mais adiante.

Tanto na interação centrada no LD quanto a centrada no professor, é o professor quem faz praticamente todas as perguntas. No primeiro tipo, ele usa mais perguntas de monitoração, principalmente para verificar compreensão de vocabulário, envolvendo detalhes e exemplos, além da experiência pessoal do aluno, que o professor usa para exemplificar conceitos abstratos. No segundo tipo, prevalecem as perguntas pedagógicas, ou de informação tópica. A interação centrada no aluno visa a aumentar a proporção de "perguntas verdadeiras" (Heinrich, 1993), principalmente as iniciadas por alunos, aumentando, conseqüentemente, a proporção dos turnos dos alunos. As perguntas iniciadas por alunos representam uma medida do interesse do aluno por um determinado assunto e o interesse do aluno, por sua vez, representa uma medida da qualidade da interação em sala de aula.

Stubbs (1983), investigando a interação professor-aluno em sala de aula, centraliza seu interesse na fala do professor ("teacher's talk", ou "teacher's speech behaviour") e nos modos como o professor controla e organiza a aula, através da análise lingüística dos atos de fala que o professor usa e as funções que eles realizam (AD de linha Anglo-Saxônica). Sua abordagem o leva a definir um estilo de discurso característico, que pode ser considerado como um tipo particular de evento de fala, comparado a outros. Professores, por exemplo, têm que manter contacto com os alunos. Eles têm que atrair e manter sua atenção, fazê-los falar ou calar, levá-los a ser mais precisos no que falam ou escrevem e verificar se, pelo menos a maioria dos alunos, acompanha o que está acontecendo. A fala do professor é, portanto, muito diferente da fala do orador ou do locutor dos meios eletro-

eletrônicos de comunicação. Ela difere em pelo menos três modos:

a. Tipo de informação transmitida

b. Alta ocorrência de atos de fala: especificamente, aqueles que realizam funções características, tais como, informar, explicar, definir, perguntar, corrigir, comandar, solicitar, induzir a respostas, etc., e seqüências discursivas que têm poucos, se alguns, paralelos fora do processo de ensinar e de aprender, tais como, repetições, ditado, respostas em grupo, etc.

c. Assimetria: o professor tem mais poder e controle que os alunos. O professor tem controle conversacional sobre o tópico, sobre a relevância ou correção do que o aluno diz e mesmo sobre quando e quanto os alunos podem falar. A variedade de estratégias verbais empregadas por professores para controlar a fala em sala de aula ainda está por ser completamente descrita.

A fala em sala de aula (o termo "fala em sala de aula" é preferível à "discurso em sala de aula" apesar da definição abrangente de discurso, como o lugar onde os sentidos são construídos, devido à noção implicada de existência de corrente conversacional no discurso, o que não é uma constante na interação professor-aluno em sala de aula), segundo Stubbs, tem sido raramente discutida (até a data da publicação mencionada) em termos do interesse central da interação face-a-face, da sociolinguística, ou seja, verificar como a organização e a coerência da fala é percebida por ouvintes e como estes a consideram apropriada a diferentes situações sociais. Vários fatores sociais determinam o uso da língua por falantes individuais. Todos os falantes são multidialetais e multiestilísticos ao adaptar seu modo de fala às situações sociais em que se encontram no momento. (Analistas da conversação rejeitam a causalidade determinística do uso da língua. Na visão conversacional, o discurso é o resultado de um concurso de fatores sociais e interpessoais, sempre associados a um fator de imprevisibilidade.)

Para Stubbs, um dos modos de analisar a variação no comportamento

lingüístico, é isolar os fatores da situação social que influenciam ou interagem com a linguagem usada e discutir as funções associadas que a linguagem desempenha nas diferentes situações.

A abordagem funcional, adotada por Stubbs, deriva grandemente do trabalho de Hymes sobre etnografia da comunicação, sendo reconsideradas as suas limitações: 1. todos os enunciados são multifuncionais; 2. qualquer análise de língua em uso deve analisar o que as pessoas realmente dizem em situações sociais reais; 3. interrelações existem entre diferentes funções lingüísticas: os significados, a forma e os canais de comunicação são intimamente relacionados. Eles envolvem comunicação sobre aspectos de comunicação em si mesmos, o que Stubbs chama de metacomunicação. Nesse conceito, Stubbs inclui todas as categorias de atos de fala usados pelo professor em sala de aula.

O conceito de metacomunicação concorda com o conceito de Goffman de situação social, como sendo "um ambiente de possibilidades de monitoração mútua". O termo metacomunicação, assim, se refere a monitoração verbal de uma situação de fala. É uma definição abrangente e inclui mensagens sobre os canais de comunicação, verificação se estão abertos e funcionando, controle sobre quem deve falar e quanto, indicações para falantes calarem ou se interromperem (tomadas/alocações de turnos), verificação se mensagens foram recebidas e entendidas, e controle sobre o conteúdo de comunicação aceitável.

De certo modo, toda fala tem alguma função metacomunicativa, mas é possível distinguir enunciados que servem a uma função comunicativa básica. Um tipo especial de metacomunicação é a metalinguagem: linguagem sobre linguagem, linguagem que se refere a ela mesma, como por exemplo, "como você ousa falar comigo desse modo?", ou, "ele sempre sabe o que deixar sem dizer". Esses enunciados revelam uma lacuna entre o que é dito e o que é significado, indicando a necessidade constante de interação.

Uma situação social, na qual pelo menos um participante tem controle ativo do sistema comunicativo, é a instrução formal. Ela inclui ensinar e verificar aprendizado, em adição a ativamente monitorar, editar e corrigir a linguagem em uso. Stubbs propõe um sistema de categorias para classificar amostras de interação professor / aprendiz em sala de aula, de acordo com suas funções:

1. Atrair ou mostrar atenção. Exemplo: "ah, vem cá", "sim", "uhm", etc.
2. Controlar quantidade de fala: "silêncio"
3. Verificar ou confirmar compreensão: "eu entendo", "entendeu?"
4. Resumir: "o que eu estou tentando dizer é que..."
5. Definir: "encarnado significa em carne e osso"
6. Editar (dar retorno - "feed back"): "está certo", "está chegando lá"
7. Corrigir: A: "paramount" significa importante.

P: sim, mais que isso, de importância máxima.

8. Especificar tópico: "vocês vêm, estamos realmente chegando ao ponto agora."

Nesses exemplos de fala de professor, algumas funções são sub-categorias de outras, como por exemplo, quando o professor define algo que já foi dito, ele está também verificando compreensão ou atraindo a atenção, mas todas têm uma função metacomunicativa básica, de monitorar os canais de comunicação, esclarecer e reformular a linguagem usada.

Uma regra interpretativa geral sobre metacomunicação é que metacomentários explícitos são avaliativos, a menos que estejam verificando compreensão ou os canais de comunicação. Eles suavizam períodos de fala, direcionam mensagens e geralmente encorajam o processo comunicativo. Eles são básicos para a interação e concernem à própria estrutura do discurso. Sem eles, a fala degeneraria para o fim.

Stubbs enfatiza que a metacomunicação é altamente característica da fala do professor, tanto devido a sua alta ocorrência, como ao seu uso assimétrico. Os

valores do professor, com relação a, por exemplo, quem tem o direito de controlar a fala na sala de aula, tanto quanto valores sócio- culturais básicos e relacionamentos de status são realizados lingüisticamente. A simples listagem dos atos de fala torna explícitas várias pressuposições sobre o que significa ensinar.

Stubbs deixa claro que a tentativa de codificar enunciados como atos isolados é apenas preliminar e não resolve o problema de análise de seqüências conectadas no discurso. Ele apenas focaliza esses atos na fala do professor e não descreve tudo o que um professor diz. A interpretação de enunciados depende crucialmente de sua posição numa seqüência discursiva, e daí a necessidade de se estudar tais seqüências.

Apesar das limitações previstas por Stubbs em sua abordagem etnográfica do discurso falado, seu estudo fornece consideráveis contribuições tanto a finalidades teóricas, como práticas. Toda descrição tem suas limitações inerentes, e a única solução é explicitar essas limitações e combinar diferentes tipos de descrição. E devemos sempre ter em vista que nenhuma descrição individual pode dar conta completamente da vasta gama de fatores lingüísticos, pragmáticos e sociais que contribuem para a coerência no discurso. Cada contribuição particular constitui um elemento formador de um sistema teórico mais abrangente.

No Brasil, investigações em sala de aula têm sido privilegiadas por lingüistas aplicados recentemente. Além das já mencionadas, é interessante o estudo de Heinrich (1993), que investiga o papel dos estilos de ensino e de aprendizagem na interação professor/aluno em aulas 1/1, em que o professor é do tipo estimulador. Nesse estudo, a autora dá um foco mais acentuado à fala do aluno. Ela constata que "cada aluno tem suas preferências pessoais quanto ao tipo de organização dedutiva ou indutiva do material, e que toda sala de aula inclui os dois tipos de aluno" (indutivos e dedutivos) e verifica que esses tipos influenciam diretamente a interação professor/aluno (p.172). Um dos sujeitos dessa pesquisa tem raciocínio indutivo

(Bob) e a outra, dedutivo (Lisa). O primeiro privilegia a comunicação, o uso da língua para efeito comunicativo, e o segundo, a gramática, a estrutura da língua. O primeiro prefere lidar com fatos e dados e o segundo com abstrações. Além disso, Bob gosta de falar sobre assuntos pessoais, ao contrário de Lisa, que evita esse tipo de assunto, dando preferência a assuntos gerais, como ecologia, passagens da Bíblia e questões relativas à gramática. A partir daí, a autora sugere procedimentos para otimizar a interação professor/aluno, que trarão, como consequência, uma melhora no processo ensino/aprendizagem.

Com base nas feições conversacionais características da fala informal entre amigos, da fala em sala de aula, como as descritas acima, e da fala gravada, como as verificadas na interação estudada, além das atividades seqüenciais recorrentes nela, tentaremos uma caracterização da natureza e da estrutura da interação nativo/não-nativo ocorrendo em situação informal, de não-imersão. Tendo em vista as feições características desse evento de fala, nos será possibilitada a tentativa de fazer algumas previsões, com o objetivo de otimizar o desempenho do falante não-nativo.

CAPÍTULO II: DESCRIÇÃO DA PESQUISA

"Anthropology, or at least interpretive anthropology, is a science whose progress is marked less by a perfection of consensus than by a refinement of debate. What gets better is the precision with which we vex each other."

Geertz (1973:29)

1. Metodologia

A presente investigação é um estudo etnometodológico da interação social verbal oral. Não é um experimento, como poderia parecer à primeira vista, em que o investigador promove o encontro de dois interactantes para observar como desenvolvem uma conversação. Um experimento implica manipulação e/ou controle de variáveis, por exemplo, o quanto de cada interactante participaria da interação, que parte deles, e sob que condições emocionais (de "temperatura e pressão"); ou quando o investigador monitora a conversação: "agora vocês falam de assuntos pessoais", "falem mais rápido", "agora você interrompe seu parceiro", "conte uma anedota", etc., que não é o nosso caso. Além disso, uma consequência da manipulação é a possibilidade de repetição. A produção oral é única e não repetível. Uma vez produzida a onda sonora, ela irremediavelmente se propaga no meio circundante até se dissipar. Podemos preservar os sons em gravações, mas a conversação original é irreproduzível ao vivo pelos mesmos sujeitos.

Um experimento pode ou não verificar hipóteses. Aqui não pretendemos chegar a uma determinada conclusão prevista, c.q.d. (como queríamos demonstrar). Uma conversação é pervasiva ao contexto atual. Fazer sentido de fenômenos sociais envolve colocá-los ou vê-los em um contexto. Eventos e atividades, inclusive itens de fala, ganham sua natureza pelo modo como são colocados em um contexto. O

conhecimento resultante funciona como base pragmática para atividades práticas subseqüentes. Fazer sentido do mundo, portanto, depende do modo como os atores sociais recuperam a indexicalidade dos fenômenos (sentido particular e valor de verdade de acordo com o contexto onde são usados ou situados). Essa metodologia essencialmente prática de fazer sentido do mundo para agir nele é claramente, uma base para a obtenção de ordem e ação coordenada e é, portanto, claramente, um fenômeno que requer investigação em seu próprio direito. Garfinkel (1967) inaugurou a investigação dessa metodologia interpretativa e a chamou etnometodologia.

A AC, sendo uma área da etnometodologia, utiliza os mesmos princípios na análise de seus materiais: interpretação do fato social de acordo com a orientação dos próprios atores. A adoção dessa metodologia limita expressamente tanto o objeto de estudo como a coleta de materiais. As características sociais dos participantes, ou do evento investigado não interessam à AC, visto que um de seus objetivos é descrever como a mecânica conversacional opera, independentemente de características de identidades particulares, que é exatamente o que acontece na conversação. As feições sociais não são vistas como determinantes das características de fala; ao invés disso, investiga-se que feições conversacionais são ligadas (e como) ao pertencimento social. O caráter da situação social e a natureza das relações sociais entre os participantes são audíveis em sua fala, ou seja, as relações sociais são presentes audivelmente. Houve na AC, portanto, uma mudança do foco das ciências sociais, de considerar como as relações sociais determinam o curso da fala, para investigar no que consistem as relações sociais, consideradas como trocas conversacionais. Os objetos de análise, as atividades desempenhadas na fala, ou através da fala, são vistas em si mesmas, como produzindo e organizando conversações. Da mesma forma, a AC considera que medidas, como leituras de osciloscópio, medições precisas de intervalos entre enunciados, extensão de

enunciados ou duração de sobreposições, nada adicionam à interpretação das atividades pelos atores, apenas confundindo a natureza e o nível da análise.

A estrita adesão dos idealizadores da AC à metodologia de interpretação, usada pelos atores sociais, os levou à radicalização. Segundo eles, a apresentação dos objetos em uma forma quantificada, ou pseudo-quantificada, sem que haja uma demonstração dos interactantes de que a quantificação em si é orientada por eles no curso da interação, não adiciona rigor à análise. Sem tal demonstração por parte dos interactantes, a quantificação resulta em nada mais que uma manifestação da perigosa doença "quantifrenia", que destrói, ao invés de aumentar, o rigor do estudo.

Não podemos, entretanto, nos deixar tomar pela "quantifobia", preconizando que o valor de qualquer investigação seja conferido não pelos resultados estatísticos, mas somente pela avaliação subjetiva treinada (Lykken, 1967: 158). A solução não está no meio comprometedor, mas na negação dos extremos: não é só a investigação quantitativa que é válida, ou só a investigação qualitativa. Cada uma tem seu merecimento e sua indicação de acordo com a natureza do objeto investigado e objetivo da investigação. A conversação, sendo uma realidade material, e portanto contendo constituintes físicos, tais como, número de palavras, de turnos, etc., e por ser um processo, contendo constituintes mecânicos, como a alocação de turnos, tomadas de turnos, sobreposições, etc., que são passíveis de medição, indica o uso de quantificação para a melhor apreensão desses itens. De forma semelhante à pesquisa em aquisição de segunda língua (L2), ou de LE, podemos concordar com Ochsner (1979), em que devemos dividir a conversação em duas partes, não necessariamente iguais. Em uma, tentaremos explicar a conversação como uma entidade física, e, na outra, entendê-la como motivos simbólicos. Não importando quão objetivos queiramos ser, sempre haverá, na investigação, uma parcialidade subjacente: o próprio ato de investigar. Devemos escolher um modo de pesquisa e,

por essa escolha, estamos realizando um motivo. Qualquer que seja nossa finalidade de pesquisar, ela é também um preconceito. Podemos, então, abordar a AC, da mesma forma que um crítico entende um poema: nenhuma leitura única é correta. O texto de AC não tem uma verdade imanente. Como propõe a Poética, devemos reconhecer em nossa pesquisa, e depois discutir, as tendências inerentes. A Poética Literária não resolve, também, a questão poema/prosa, e ela nunca mostrará empiricamente, onde um poema termina e a linguagem comum começa. Essa distinção está em nossas atitudes (Nemerov 1978). São também nossas atitudes que definem onde e quando será adequado usar uma abordagem quantitativa ou qualitativa.

É preciso observar, entretanto, que interpretar um evento é fundamentalmente um ato pessoal. Por essa razão, um método interpretativo não pode ser estandarizado e nem facilmente discutido; há tantos métodos quantas pessoas para aplicá-los. Essa pesquisa não estandarizada não deve, entretanto, ser vista como uma licença para se fazer qualquer coisa. Devemos nos ancorar em nosso bom senso, desempenhando e avaliando nosso trabalho. Devemos, portanto, refinar nossa sensibilidade, ou arriscar a ser completamente falhos. Mas o aprendizado vem com a prática. Para minimizar os efeitos dessa circularidade, podemos apoiar nossa prática nos critérios de adequação propostos por Sinclair e Coulthard (1975: 15-17 apud Stubbs, 1983):

1. As categorias descritivas devem ser finitas em número, de outra forma haverá apenas uma ilusão de classificação;
2. as categorias descritivas devem ser precisamente relacionadas aos seus expoentes nos dados; de outro modo, a classificação não é replicável;
3. o sistema descritivo deverá dar cobertura compreensível dos dados; de outra forma, é possível ignorar-se fatos inconvenientes;
4. a descrição deverá colocar limitações em possíveis combinações de

símbolos; de outra forma, nenhum apelo estrutural é feito.

Em relação a esses critérios, considerados na ordem mencionada, verifica-se que nesta investigação:

1. Gravações e transcrições fornecem dados objetivos e detalhados, mas elas são indiscriminadas, e podem fornecer dados em excesso. Em nossa análise, selecionamos três categorias descritivas:

- a. analisamos os estilos conversacionais dos interactantes considerados como formalizadores da interação;
- b. tentamos uma categorização das recorrências das atividades sociais organizadas sequencialmente na interação;
- c. tentamos uma caracterização da natureza da interação informal nativo/não-nativo em situação de não-imersão, em face à presença de feições interacionais próprias de outros tipos de interação.

2. Todas as categorias descritivas emergiram dos dados e são exemplificadas por eles.

3. Uma cobertura compreensiva dos dados é, geralmente, rejeitada por analistas como uma consideração secundária. Pode ser preferível investigar-se alguns elementos em profundidade do que fornecer uma categorização superficial de toda a conversação particular. A categorização das atividades, contudo, procurou ser abrangente, levantando as recorrências observadas nos dados.

4. O compartilhamento, em algumas situações, do mesmo objeto de estudo, a linguagem natural em uso, aproxima duas áreas de investigação vizinhas: a Análise do Discurso (AD) de orientação Anglo-Saxônica e a AC.

"Porque lida com as formas que a linguagem toma, a AC se assemelha mais à Lingüística e parece à primeira vista que muitos problemas lingüísticos podem ser solucionados através dessa modalidade de investigação" (Button, G. and Lee, R. E., 1987:50). Contudo, podemos traçar alguns paralelos entre os termos, frases e

tópicos das duas áreas de investigação e ver como elas diferem:

AD	AC
Discurso	Conversação/fala
Análise lingüística	Análise sociológica
Discurso escrito ou falado	Produção verbal oral
Organização lingüística	Organização seqüencial de atividades sociais
Relação forma lingüística/função interativa	Efeito interacional da forma
Operação lingüística	Atividade conversacional
Predição (pares adjacentes)	Natureza/estrutura da conversação (imprevisibilidade/improvisação)
Relação entre enunciados	Relação entre ações
Coerência lingüística	Relações organizacionais entre enunciados e organização de enunciados na conversação.
Descrição dos processos cognitivos envolvidos na interpretação (compreensão que capacita as pessoas a interpretar as expressões).	Descrição dos processos interativos (como o discurso é realizado) ou descrição de práticas conversacionais para a realização e exteriorização da compreensão.

Os quadros das duas áreas de investigação diferem, portanto, em sua abordagem dos objetos, seus objetivos e descrição da análise. Em nossa investigação, fazemos uma clara delimitação de objetos, objetivos e método de

descrição. Não fazemos uma análise lingüística, como interessa à AD de orientação anglo-saxônica, ou uma análise ideológica, que é o objetivo da AD de orientação francesa, ou uma análise psicológica, mas focalizamos os efeitos co-produzidos em uma interação social verbal oral, ou seja, fazemos uma análise sociológica das atividades co-produzidas na interação, ou pela interação, e das atividades organizacionais orientadas pelos participantes. Os enunciados são inspecionados em função da maneira como geram a fala, como constituem potencial de originar fala futura e como podem estruturar o curso de fala subsequente.

A conversação é, assim, vista como um sistema auto-explicativo de atividades colaborativas. Pares ou seqüências de enunciados são gerados por interactantes, que, co-ordenando suas atividades, produzem uma variedade de diferentes organizações, resultando na organização social da fala. Uma boa parte da tarefa da análise conversacional é identificar e analisar os métodos que os interactantes usam para decidir o que está acontecendo agora e o que fazer em seguida na conversação. Ela procura identificar as feições da organização conversacional nas quais os próprios interactantes focalizam sua atenção e investigar como eles respondem a essas feições. O objetivo da AC não é providenciar métodos que possibilitem descrever o que está acontecendo em uma ocasião particular de fala com uma definição maior do que os próprios interactantes poderiam oferecer, mas investigar a organização social de linguagem natural usada em situações reais, partindo de dentro, das atividades ou ações desempenhadas por participantes e investigar os meios que eles usam para conseguir ordem e organização, nas situações em que estas existam.

A AC, portanto, toma como tópicos os métodos que as pessoas usam para desempenhar sua vida social no mundo do dia-a-dia. Somos responsáveis não apenas pelo que dizemos, mas também pelo modo como o dizemos. Para descobrir como funciona o mecanismo que produz fala coordenada ou conversação, a AC

investiga como suas atividades são construídas no sistema, na forma arquitetural que a conversação revela possuir, ou seja, descreve tal sistema de atividades, juntamente com as atividades constitutivas que o produzem, da maneira mais formal e rigorosa possível. Essa ordem não é assumida, ou tomada como garantida. Ao invés disso, os analistas da conversação a descobrem, a tornam acessível e então tentam descrever a maneira como é conseguida. A fala é a instituição central que a sociedade usa para socialização, para a geração e comunicação de compreensão. A AC provê uma visão clara, única, do modo como uma ação é ajustada a outra, à medida em que interactantes se engajam na criação da organização passo-a-passo.

A AC é, assim, uma forma de estudo sociológico. Ela surgiu de problemas da sociologia e como resposta a dificuldades metodológicas recorrentes, propondo uma base rigorosamente empírica para a solução de seus problemas. Sociólogos devem encontrar o sentido de seus materiais no contexto em que aparecem. Através da metodologia prática do senso comum, X é visto como tendo insultado Y, ou Z como tendo desempenhado uma operação de poder, ou A ter discordado de uma afirmação. Essas interpretações estão de acordo com a orientação dos próprios atores que as desempenham. Surge, daí, a necessidade de se obter um conhecimento descritivo da organização natural dos fenômenos investigados, em que a ênfase é colocada na análise como descrição dos fenômenos sociais, tanto das atividades como suas organizações.

O problema é que o sociólogo tem que descobrir sobre o mundo social e entender e expressar seus achados de modo a preservar uma conexão entre o que é comumente entendido pelo termo (o que o falante nativo significa com ele) e o que é tecnicamente entendido por ele. A adoção de uma linguagem tecnológica ou de uma linguagem que redefina a terminologia usada no senso comum sempre levantará o problema de se manter a relação direta entre as duas linguagens. Schultz (1966, apud Button and Lee, 1987), que influenciou Garfinkel consideravelmente,

sustenta que a descrição no dia-a-dia é conseguida através de métodos de tipificação e categorização e que as categorias e tipos usados em sociologia, e os métodos para designá-los, devem ser isomorfos com as categorias e com a metodologia associada usada no mundo do dia-a-dia. A sociologia usa, e deve usar, construtos idealizados ("ideal type"), mas estes devem ser erigidos sobre as categorias empregadas no dia-a-dia. A disciplina científica deve ser construída, sujeita às condições de interpretação e compreensão no dia-a-dia.

Garfinkel (1967) demonstrou que as descrições feitas no mundo do senso comum são desenvolvidas para finalidades práticas, estando assim sujeitas a controles locais e organizacionais. Alguns dos primeiros trabalhos de Sacks sobre a organização da fala foram precisamente estudos para explicar e analisar os processos de descrição, seguindo a política de Garfinkel, e fazendo da metodologia do senso comum do mundo diário um tópico de estudo. O que em geral a pesquisa tornou claro é o sentido de que a descrição é um assunto socialmente organizado e, como tal, sujeito a condições outras que a verdade. O problema sociológico, propriamente, não é a questão metodológica de determinar a descrição correta, mas a de examinar as descrições dos interactantes para ver como são organizadas socialmente. Isso implica na análise de como as descrições são produzidas como parte da interatividade propriamente dita. O que Sacks descobriu é que a conversação fornece um foco natural para esse estudo, porque ela provê o analista com a base para o exame das práticas descritivas dos interactantes.

A AC pode ser praticada em uma base turno-a-turno, de dados provenientes de gravações e transcrições. Dispensa-se assim os problemas teóricos de descrição e integra-se o tópico de descrição, ou de caracterização, na questão geral da organização da conversação. Essa sociologia exemplar usa apenas dados naturais e mostra que os dados dão acesso aos fenômenos de organização social na conversação e que a análise preserva sua organização natural. Schegloff & Sacks

(1973: 239) afirmam que seu objetivo é desenvolver "um programa de trabalho ... para explorar a possibilidade de chegar-se a uma disciplina natural que lide com os detalhes das ações sociais, rigorosamente, empiricamente e formalmente".

A base etnometodológica de descrição cria alguns problemas de terminologia em análise conversacional. Por ser uma terminologia ajustada às condições locais de uso, sua não-padronização leva a uma profusão de termos sobrepostos e, às vezes, usados indistintamente pelos mesmos autores. É o caso, por exemplo, de "recursos lingüísticos"/"estratégias conversacionais". Algumas vezes, os autores não definem seus termos, deixando aos leitores a tarefa de inferi-los do contexto, como é o caso de "coesão temática", de Tannen. Frequentemente, um mesmo fenômeno tem designações diversas, como "coerência temática"/"coerência tópica", ou, "tópico"/"comentário"/"dado-novo". Ou, às vezes, fenômenos diferentes recebem a mesma designação, como "atividades conversacionais", que, para alguns autores, como Levinson, significam atividades mecânicas da conversação, como alocação de turnos, tomadas de turno, etc., e outros, como Lee, a equacionam com as operações discursivas, da lingüística. Por ser uma disciplina nova, ela empresta terminologia de algumas tradições longamente sedimentadas, como é o caso da música: ritmo, andamento, dueto. O leitor precisa inferir a coincidência de conteúdo em enunciados descritos como "dueto", por exemplo.

Às vezes, o uso de terminologia de outras disciplinas leva à uma confusão de termos, como a feita por Tannen (1984) para descrever elipse e linguagem indireta. Na pg. 154 diz: "a elipse (é) chamada implicação ("implicature") ou linguagem indireta na conversação". Na pg. 157, tem-se: "se a linguagem indireta ("indirectness") é um modo de dizer uma coisa significando outra, a elipse é um modo de não se dizer nada significando alguma coisa. Esse recurso, estudado extensivamente em textos literários, é o mesmo fenômeno estudado em lingüística como implicação ou linguagem indireta".

Além dessas dificuldades, um exercício de AC em outro idioma, que não o inglês, sua língua de origem, acarreta o problema da transposição de termos para o idioma em questão. Em português, por exemplo, não se diz correntemente: "agora é meu turno de falar", e sim, "agora é minha vez". Em linguagem corriqueira, temos até: "o fulano não passa a bola". Como inicialmente foi feita uma tradução literal do termo, fixou-se a expressão anacrônica "tomar o turno", agora já consagrada pela tradição em língua portuguesa.

A mesma dificuldade acontece com outros termos: "hedges", é aqui traduzido como "linguagem de descomprometimento", uma vez que o termo original implica um escondimento, um não querer se expor explicitamente, uma recusa a se comprometer, como por exemplo, em "just sort of", "kind of", "a while". Um fenômeno semelhante, de amortização de informação, "buffer language", é aqui chamado de "linguagem de amortização", como em "and all that", "that kind of stuff". Às vezes, os termos parecem se sobrepor. Citados como "hedges", temos por exemplo "I don't know", "a whole lot of". Um termo como "crowders", poderia ser transposto como "aglutinadores", mas para manter a conotação figurativa, preferimos "aglomeradores", e seu contrário, "não-aglomeradores". Para a expressão "machine-gun-question", pensamos primeiramente em "pergunta-à-queima-roupa", usada cotidianamente, mas devido a sua forte implicação agressiva, optamos pela aproximação literal, "pergunta bombardeio", que, entretanto, não ficou perfeitamente resolvida, por não ser usada rotineiramente no vernáculo. Outros termos são impossíveis de transladar, mantendo-se sua conotação figurativa, tais como "piggy backs" e "dead pan". A tradução literal de "ordinary language" para "linguagem ordinária" resulta em algo que soa um pouco diferente do sentido de linguagem comum usada no dia-a-dia, mas é, algumas vezes, empregada, como por exemplo para contrastar com linguagem literária. Por falta de melhor tradução, chamamos "clipped language" de "linguagem condensada". Termos tradicionais em

algumas disciplinas, que não têm correspondentes em nosso vernáculo, como "click", da fonética, são citados sem tradução. Todas essas adaptações terminológicas são tentativas e ficam abertas a futuras discussões para sua melhor versão nas descrições em português.

2. Coleta e Transcrição dos Dados

Para atingir seus objetivos, a AC faz uso extensivo de áudio-gravações e transcrições em suas análises. Isso é feito simplesmente porque, se o interesse é no que realmente acontece, gravações em áudio são um recurso mais confiável que notas reconstruídas, ou a memória. Elas permitem que detalhes, que poderiam escapar à atenção, sejam apreendidos e permitem ao analista voltar várias vezes ao mesmo fenômeno. Dessa forma, não há nenhuma mística sobre o uso de gravações e transcrições, como algumas vezes é implicado. Nem deve-se pensar que as transcrições, em si, sejam os dados da AC. Os dados são as conversações ocorrendo naturalmente, como uma feição da vida social, e o uso de áudio-gravações e transcrições é uma estratégia prática de apreendê-los e torná-los acessíveis a análises extensivas e, no caso das transcrições, elas são um meio conveniente de apresentar o material analisado em relatórios de pesquisa.

A alteração do contexto de rotina de uma interação social, pela introdução nele do instrumento de coleta de dados, resultando num contexto virtual, não o invalida para a análise. Sacks não apenas reconhece a disponibilidade de fenômenos naturalmente organizados, como as atividades na conversação, como também que suas feições naturais são preserváveis em gravações e transcrições. Para o presente estudo, foram feitas três áudio-gravações, de meia hora cada, e uma de uma hora (porque a velocidade do gravador foi colocada acidentalmente no modo lento).

Os sujeitos são aqui descritos brevemente, não como uma necessidade da análise em si, visto que as feições sociais do contexto interacional são fenômenos

audíveis na interação, mas apenas para possibilitar uma visão em conjunto de nosso contexto analisado. Consideramos importante descrever os modos como os sujeitos foram conseguidos, uma vez que nas ciências sociais, em geral, não se dispõe de laboratórios prontos ao alcance do investigador, e previsões e provisões devem ser feitas com vistas ao aparelhamento adequado da pesquisa e do pesquisador.

Os sujeitos não-nativos são uma médica e uma universitária, ambas num nível de proficiência equivalente ao intermediário dos cursos da Sociedade Brasileira de Cultura Inglesa. Obtivemos a pronta colaboração desses sujeitos entre nossos alunos particulares. A consecução dos sujeitos nativos, americanos ou ingleses, monolíngues, recém-chegados ao Brasil, ofereceu maiores dificuldades. Um enorme dispêndio em termos de tempo, esforço e financeiro, foi feito nas visitas a universidades, escolas de línguas, hotéis, clubes de intercâmbio cultural e delegacias de estrangeiros, na tentativa de se conseguir os sujeitos ideais. Nenhuma resposta desses contactos foi obtida, com exceção do Centro de Estudos de Línguas e da Assessoria de Relações Internacionais, da UNICAMP, essa última fornecendo o único participante inglês, o Prof. Michael Wrigley, que tinha, contudo, uma estadia longa no Instituto de Filosofia e Ciências Humanas. Os outros três vieram de relacionamentos pessoais da investigadora com pessoas que se dispuseram a colaborar nessa procura.

A primeira conversação acontece entre Margarete, pós-graduanda em fase final de seu doutoramento em medicina, na USP, campus de Ribeirão Preto, SP, e Laura, uma estudante americana em visita ao Brasil através do programa do Rotary. A segunda conversação, foco de nosso estudo, é entre Margarete e o Prof. Joseph Huston, psicólogo experimental da Universidade de Düsseldorf. A terceira é uma conversação entre Tânia, graduanda em publicidade e propaganda, na PUCAMP, e o Prof. Stevens, em curta visita ao Centro de Engenharia Genética, da UNICAMP. E a última conversação acontece entre Tânia e o Prof. M. Wrigley, alocado com um

contrato temporário no IFCH, UNICAMP. As gravações foram feitas com a permissão das partes envolvidas e os locais escolhidos a critério dos participantes, de preferência, a casa de um deles, ou algum ambiente público não muito barulhento, para evitar interferência sonora.

Os símbolos de transcrição usados em AC foram desenvolvidos para mostrar os interesses que os analistas de conversação têm na fala e para refletir as feições da fala, segundo as quais os participantes se orientam em sua produção. Assim, por questão de princípio, as transcrições não sinalizam pausas muito curtas (de um centésimo de segundo), nem apresentam representações elaboradas de entoação. Se é visto que tais fenômenos orientam a produção da fala, então as transcrições os refletem. Desse modo, os símbolos captam e exibem as feições da fala pelas quais os participantes indicam terem sido orientados. A forma de transcrição é abrangente ("broad"), de modo a apresentar aos leitores uma representação da conversação, da maneira mais aproximada como foi realizada pelos participantes. Os silêncios, chamados genericamente de pausas, não são medidos, com exceção dos que foram percebidos pela investigadora como indicadores de uma situação de constrangimento ou quebra na conversação. As convenções de notação usadas nas transcrições são descritas no Apêndice I deste trabalho.

3. Análise dos Dados

Caminante, son tus huellas
el camino, y nada más;
caminante, no hay camino,
se hace camino al andar.
Al andar se hace camino,
y al volver la vista atrás
se ve la senda que nunca
se ha de volver a pisar.
Caminante, no hay camino,
sino estrellas en la mar.

Antonio Machado, "Proverbios y cantares", 1977

Não há aplicação mais genuína da descrição que o poeta faz do caminho para Santiago de Compostela do que a conversação. A organização social da conversação não existe inerentemente a ela. É uma realização que os interactantes produzem em colaboração. Os interactantes não têm um roteiro a seguir, em marcante contraste com os atores de teatro. Ao contrário de peças teatrais, a conversação tem uma natureza essencialmente improvisada e imprevisível. A interação ordenada é, portanto, melhor entendida como a realização contínua daqueles que a produzem, de acordo com métodos, papéis e estruturas empregadas e improvisadas no próprio curso de sua realização. Cada conversação assume características e identidade próprias, uma individualidade, um microcosmo completo, diferenciado e único, um objeto de análise "per se".

Recentemente, os analistas de conversação têm desenvolvido interesses

Recentemente, os analistas de conversação têm desenvolvido interesses outros que as formas conversacionais espontâneas de trocas verbais orais. A fala, por exemplo, em fóruns da lei, em salas de aula, em consultórios médicos, etc., tem chamado sua atenção, e a interação informal entre um falante nativo e um não-nativo, como é o nosso caso, oferece um alto potencial para se chegar a entender situações organizacionais peculiares. O termo conversação, não pode, portanto, ser aplicado em seu sentido estrito ao objeto desta investigação, mas é algumas vezes usado com referência ao conteúdo conversacional ou ao processo conversacional da interação analisada.

Apesar de ser um estudo exploratório, ele pode constituir uma oportunidade de possíveis ganhos em se olhar objetos familiares do ponto de vista de uma perspectiva diferente. Como acontece com a AC, aqui investigamos não apenas as feições organizadas da fala, mas também os modos como aquela ordem é conseguida, apreciada e usada, no curso de sua produção, pelos interactantes. Análises conversacionais, são, portanto, essencialmente estudos da compreensão e dos modos como a compreensão é realizada na conversação ou outros tipos de interação verbal oral. Tratam continuamente da questão de como os interactantes compreendem, comunicam sua compreensão e usam a compreensão para fazer sentido se sua fala e fazer sentido do mundo onde vivem e onde agem.

Porque a compreensão é a questão central de análise em AC, a matriz sobre a qual a ação é gerada no enunciado, ou através do enunciado dos interactantes, a AC revolve em torno da construção da conversação turno-a-turno. A conversação é, virtualmente por definição, a alternância de turnos de fala e, portanto, qualquer coisa feita na conversação, ou através da conversação, deve se ajustar ao ambiente de alternância de turnos. Desde seu início, a AC visualizou a possibilidade de especificar as organizações que os próprios objetos de análise, as atividades desempenhadas em cada elocução, produzem. O sentido interativo de uma

elocução, a atividade que desempenha, é condicionado pela sua posição em relação a elocuições, ou seqüências de elocuições, anteriores, no curso do desdobramento da fala. A evidência da orientação do interactante e a natureza de sua compreensão é acessível ao analista a partir da fala anterior e (imediatamente) subsequente. A organização é serialmente ordenada e manifestada.

Ao invés de investigar os processos cognitivos envolvidos na interpretação, a AC procura soluções conversacionais aos problemas, ou seja, práticas conversacionais para realizar e manifestar compreensão. A compreensão é, assim, vista pela AC, não como algo automático ou garantido, mas uma realização efetuada interacionalmente. Daí a importância dada ao planejamento destinado ao recipiente, ou desenho para o recipiente ("recipient design": Sacks & Schegloff, 1979). O desenho para o recipiente direciona a investigação para o modo como as elocuições são construídas especificamente para serem entendidas por aquele recipiente.

Visto que a compreensão não é garantida e que as práticas que os interactantes utilizam para planejar elocuições inteligíveis aos recipientes não são à prova de falha, os mal-entendidos são uma possibilidade na conversação e, portanto, constituem uma fonte de problemas conversacionais, a ser investigada. São descritos os modos como esses problemas se revelam, são detectados, diagnosticados e resolvidos pelos participantes da conversação.

A AC mostra, até aqui, pelo menos três formas de organização segundo as quais os interactantes se orientam e usam para dar ordem às suas atividades e às atividades dos outros:

1. Organização local ou turno-a-turno, em que uma elocução imediatamente anterior, ou atividade, produz condicionamento para a próxima elocução ou atividade. Tal organização é pervasiva e central à operação da implicabilidade seqüencial;

2. orientação em relação à organização estrutural geral da unidade, "uma

conversação única", em que elocuções são condicionadas por suas posições como partes da conversação como um todo: por seu começo, meio e fim;

3. organização de tópico, segundo a qual elocuções são condicionadas, ajustadas e formadas de acordo com o tópico abordado. Uma sequência de elocuções pode carregar o tópico de modo que as elocuções tenham coerência. Esse condicionamento é evidenciado pelo modo como as elocuções são desenhadas e compreendidas em relação ao tópico em discussão. Algumas elocuções podem estar deslocadas e serem produtoras potenciais de confusão, constituindo bases para reclamações. O tópico é, assim, também, uma forma de realizar organização social e uma questão naturalmente referenciável.

Toda a organização da conversação é alicerçada na tomada de turnos. Pode-se dizer que o exame das tomadas de turnos seja o método, ao invés de o tópico, da AC. Aqui a política é examinar todo e qualquer aspecto da conversação para ver de que modo é afetado ou relativo ao fato organizacional básico de que a conversação é um evento de tomadas de turno. A sistemática da AC, portanto, efetua uma rigorosa demarcação de tópicos entre os que podem ser considerados em termos de tomadas de turno e os que não podem: o único modo de determinar quão pervasivo e de que modo o requisito de tomada de turno é realizado é examinar os fenômenos em relação à sua colocação e constituição por turnos de fala.

Do ponto de vista da AC, a linguagem em uso é pervasivamente uma questão de organização social. Como o interesse central da AC são as atividades sociais e suas organizações, a AC é, basicamente, uma análise sociológica do fenômeno de linguagem em uso. É por isso que sua primeira preocupação é verificar quais atividades estão sendo desempenhadas. A análise começa com o reconhecimento das atividades sociais, elas mesmas. Essa análise essencialmente empírica não pressupõe o que poderá ser encontrado nos dados, mas inicia seu exame exatamente porque não sabe para que os dados poderão servir. Até que

examine os dados e tente analisá-los, a AC não sabe o que encontrará nas gravações, a que tipo de fenômeno elas darão acesso e que tipos de problemas a análise revelará e solucionará através da investigação de tais materiais. Assim, decisões de análise, tomadas antes da "entrada em campo", podem sofrer modificações com a investigação dos dados.

Nossos objetivos iniciais de análise — a organização turno-a-turno, a organização topical, aspectos culturais contrastantes e implicações das feições prosódicas dos enunciados na construção sequencial das atividades — foram alterados em face a outros aspectos enfaticamente aparentes nos dados da interação selecionada para análise. A seleção de uma interação entre as quatro transcritas, se deu em razão de que seu sujeito nativo estaria de volta ao Brasil possibilitando, assim, uma triangulação mais completa dos resultados. É a interação Margarete/Huston, que ofereceu rico potencial para a análise de especificidades.

São as especificidades que interessam à AC, visto que a conversação é pervasiva ao contexto social. A AC não investiga a conversação, mas esta conversação. Cada conversação, individualmente, é uma unidade de análise. Entretanto, o funcionamento do evento "conversação", sua mecanicidade, pertence aos universais do comportamento humano e pode ser previsível. Pode-se generalizar, por exemplo, em que ponto da interação poderá ocorrer uma tomada de turno, ou, em uma competição pelo turno, que estratégias um interactante usará para mantê-lo, ou o que um interactante fará para se sobrepor, etc.

As atividades recorrentes podem ser categorizadas e, apesar de não se poder prever sua ocorrência específica, pode-se esperar que os interactantes farão uso de uma ou outra das possibilidades disponíveis dentro do contexto específico. Pode-se projetar, por exemplo, em que tipo de sequência será usada a repetição, ou itens de metalinguagem, ou de que forma interactantes respondem a perguntas.

As outras três interações são analisadas a título de comparação. Verificamos

que as recorrências confirmam as encontradas para a interação analisada e mostram outros usos sequenciais de operações discursivas, como por exemplo, da repetição.

Na interação analisada, algumas feições emergem expressivamente. O estilo de fala dos interactantes, com implicações no desenvolvimento da conversação, a recorrência de algumas atividades construídas sequencialmente e semelhanças com outros eventos de fala, sobressaem no transcorrer da análise. Dessa forma, organizamos nossos resultados em função desses três aspectos relevantes: o estilo conversacional dos interactantes e suas implicações na construção colaborada da interação, as atividades sociais recorrentes e a natureza da interação informal nativo/não-nativo em situação de não imersão, tal como observada nessa conversação.

Em nossa análise, lidamos, basicamente, com as formas que a linguagem toma em contextos específicos e tentamos manter em vista o objetivo sugerido por Tannen, de entender os efeitos que essas formas produzem nos discursos do dia-a-dia das pessoas. As categorias identificadas não são generalizações que poderiam embasar previsões de um comportamento conversacional específico, mas são as pegadas, que o caminhante, ao olhar para trás, verá, e que algum dia o guiarão, como estrelas em um mar aberto de possibilidades.

A. Estilos Conversacionais

A análise dos estilos conversacionais, exibidos pelos participantes dessa interação, é baseada em algumas categorias descritas por Tannen (1984), em sua análise da fala informal entre amigos. As mais emergentes são as seguintes:

Tópicos Pessoais vs Tópicos Impessoais

Gostar de falar e ter disponibilidade para falar de tópicos pessoais com estranhos nem sempre são coincidentes em um mesmo locutor. Essas variáveis

podem ocorrer em indivíduos de diversas maneiras. Por exemplo, podem coincidir para alguns, outros podem gostar de falar de tópicos pessoais de pessoas não presentes, outros falam de si apenas em situações especiais e outros gostam de discutir tópicos pessoais, desde que não sejam os seus próprios. Os estilos de Margarete e de Huston diferem quanto a essas tendências, apesar de interpretação contrária a que poderia levar a afirmação de Huston (271, 272) : "Family? ... it's always a good conversation". Margarete não se incomoda de falar sobre tópicos pessoais seus com um estranho. De fato, ela parece se sentir mais à vontade operando em contexto pessoal. De um total de 18 tópicos iniciados por Margarete, 13 têm enfoque pessoal, o equivalente a 70%. Durante toda a conversação, ela responde, sem reservas, quando é perguntada sobre sua vida pessoal e se interessa por seu interlocutor, fazendo perguntas diretas sobre a experiência pessoal dele.

Desde o início da interação, ela oferece informações sobre sua profissão (12) : "I'm a doctor"; sobre sua carreira (86) : "yes, (acc) in Ribeirão Preto I I study here and I ^ finished my my: medical course in ^ 1983". Ela se compraz em falar de seu trabalho (80-118) : pós-graduação em endocrinologia; mestrado investigando adrenalectomia em ratos (174-194); descrição da técnica de adrenalectomia e comentário de trabalhos semelhantes (204-244).

Suas respostas são cooperativas. Quando Huston pergunta se ela sabe onde fica Düsseldorf e oferece um ponto de referência, Colônia, ela responde (266,268) : "Colonia oh yes. oh I I ^ Ii: ... ^ I know Düsseldorf but only: by listen ... I have never been there". Frequentemente, Margarete muda o enfoque geral de um assunto para um particular. Quando perguntada sobre a situação econômica do Brasil, ela responde (284) : "A:h. It's terrible. Ii: ^ a a I'm feeling depressed (chuckles softly) when I ^ when I have to ^ to talk abouti ^ economic situation of Brazil".

Quando Huston pressiona por uma resposta objetiva sobre o quê ou quem provoca nosso caos econômico, ela responde sobre eleição e seu voto:

- (286) H: Tell me who who is responsible, what is responsible for this mess?
- (287) M: I: [pause] (8") In the las in the lasti: ... election ^ // I think a my vote, vote? //
- :
- (289) M: my vote was cor é ... correct

Na discussão sobre cólera, Huston comenta que além dessa epidemia temos a aids, e Margarete responde com um comentário sobre a probabilidade de ela ou ele contraírem a doença.

- (371) H: So you have cholera and aids?
- (372) M: ... people ^ like us (chuckling) don don't ^ take ^ cholera. (laughs) yes, very difficult, // more difficult.

Quando perguntada sobre sua vida privada, ela dá respostas preferidas, diretas, a perguntas diretas:

- (274) H: How many children do you have?
- (275) M: No, I don't have // any children (laughs).

A preferência de Huston em relação a tópicos pessoais vs impessoais é exatamente oposta à de Margarete. De um total de 23 tópicos iniciados por ele, 15 são impessoais, ou seja, 65%, contra 08 pessoais, em torno de 35%. Em contexto pessoal, a maioria dos tópicos iniciados por ele se relaciona à profissão ou à opinião dele a respeito da presente investigação.

Quando o enfoque é sobre sua vida pessoal, ele é reticente, e na primeira oportunidade muda de assunto. Assim, quando Margarete lhe pergunta onde

trabalha e oferece uma resposta projetada (258) : "Where do you ... work. In U.S.?"
ele dá uma resposta hesitante, marcada pela repetição " I I ".

"No. I I work in Germany".

E à elicitación entusiasmada de Margarete, fornece uma resposta fragmentada:

(260) M: Germany? (high pitch, cracked voice)

(261) H: in uh Düsseldorf

depois muda o enfoque de sua vida particular para um assunto geral, a localização geográfica de Düsseldorf, finalmente focalizando a vida particular de Margarete:

(270) H: ... yeah, yeah, there's where I work, I have an institute there (())
animal physiology and behaviour. It's a ... I know we are repeating
ourselves together the same conversation we had before. Yes? So,
uh, tell me about your family.

Quando Margarete lhe devolve uma pergunta semelhante sobre o número de filhos, ele reage com uma resposta não preferida (negativa de pressuposição seguida de uso de linguagem de não comprometimento, pausa e mais descomprometimento): "No, // I don't really know ^ how many, any way (281). Margarete pressiona, sobrepondo a resposta dele com uma pergunta mais focalizada, como havia planejado em seu turno anterior e oferecendo também uma resposta projetada (282) : "how many? you ^ lost a ^ (chuckles) you lost the ^ idea". Novamente, Huston reage com uma resposta não preferida, negativa de suposição seguida de uma expressão de amortização e, depois de uma hesitação, muda o tópico para o geral :

- (283) H: No no, it's not so bad I [uh another ^ so ^ what do you think about
the economic situation of Brazil? //

No final da interação, quando Margarete volta a centralizar detalhes da vida particular de Huston, sobre sua nacionalidade, ele responde curtamente e, depois de uma longa pausa, após concluir que Margarete não mudará o tópico, decide colaborar:

- (444) M: you ^ work [do you work in in ^ Düsseldorf but are you American.

- (445) H: yes

[pause] 5"

- (446) H: But I lived there for twelve years only

E quando Margarete bombardeia uma pergunta rápida, direta e curta: "why?", ele dá uma esposta longa mas truncada: começa com linguagem amortecedora: "well because..." hesita, continua com linguagem de descomprometimento, pausa, informação fragmentada, mais pausas, para, finalmente, rejeitar o tópico explicitante (448):

"well because ô ... [must be personal ^ things ^ get ^ moved.

[My personal problems are ^ things I didn't ..."

e a fita termina.

O estilo de Margarete é aberto, desarmado, para falar de seus assuntos pessoais com pessoas que acabou de conhecer. Huston prefere elicitare e extrair esse tipo de informação do interlocutor mas é reservado quanto a compartilhar seus próprios assuntos.

Persistência

Dino Preti tem uma visão interessante sobre conversação. Segundo ele, "Toda conversação é uma luta pelo poder. Uma pessoa quer sempre convencer a outra com seus argumentos" (Folha de São Paulo, 24-01-93). Essa afirmação talvez seja endereçada às conversações cujos participantes estejam focalizados no conteúdo da discussão e na qual o tópico não seja apenas pretexto para conversação mas o objetivo dela, ou de alguma forma importante para os participantes.

Por outro lado, um participante pode estar apenas interessado em obter uma informação que considera importante. Em tais contextos, talvez uma das estratégias mais eficazes para ele atingir seus objetivos seja a persistência. O falante não ficará satisfeito enquanto não obtiver a informação desejada ou a concordância dos participantes a respeito de seu ponto de vista. O tópico considerado importante será perseguido até a consecução do objetivo ou, dependendo do contexto da conversação: informal, quando o assunto é considerado irrelevante pelos outros participantes, ele seja descartado da discussão.

Um participante pode também persistir em um tópico apenas por achá-lo interessante ou então como demonstração de empatia. Pelo fato de considerar que os outros participantes sabem que ele quer ouvir o que eles têm a dizer, ele parte do pressuposto de que eles também queiram ouvir seus comentários.

Os operadores da estratégia de alto envolvimento persistem por vários turnos e, quando não conseguem o engajamento dos outros participantes, não se sentem embaraçados pelo que poderia parecer falta de interesse deles (Tannen 1984). No intercâmbio entre Margarete e Huston, ambos persistem por diferentes motivos. Inicialmente, Margarete está preocupada a respeito de seu nível de proficiência em

inglês e quer se desculpar por isso. Ela começa suas tentativas de se desculpar no início da interação e persiste cinco vezes ao longo de 40 turnos, até conseguir seu intento. Ela tenta começar a falar de seu nível de competência lingüística no turno (12), para só concluí-lo no (52). Nesse ínterim, Huston persegue outros interesses:

- (12) M: ... I'm not a linguistic (laughs) I'm not é I'm not studying é ... I'm a doctor (chuckles).

Ela é desviada de seu tópico e vários turnos mais tarde retorna ao seu ponto:

- (38) M: OK but I don't speak English Izaura ...

Huston reage usando um "click" "uh hu", significando: "Eu entendo", para fechar o tópico:

- (39) H: uh hu. How do you normally interact with these gringos. In ... //

Margarete o interrompe para dizer o que havia planejado:

- (40) M: I never

Huston persiste para finalizar seu pensamento interrompido:

- (41) H: Portuguese?

Margarete cede à sua persistência e quando ela sente que ele está satisfeito com a informação obtida, ela retorna a seu ponto:

(46) M: ... I have never é ... studied English //

para, finalmente, concluí-lo explicitamente em (52):

(52) M: ... you are ^ very ... friendly (laughing)

Aqui está a sequência:

(38) M: OK but I don't speak English, Izaura.

No, you can, you can (chuckling)

(39) H: uh hu. How do you normally interact with these gringos. In...//

(40) M: I never

(41) H: Portuguese?

(42) M: No, I I é Portuguese.

(43) H: or or always in English? How do you do this experiment? //

(44) M: Always in English.

(45) H: always in English. oh //

(46) M: Yes. I I I ^ never ^ I have never é ... studied English

//

(47) H: ok

(48) M: é ... out outside this country. Only in // Brazil.

(49) H: No

ok. It's very good your English

(50) M: No, no, not terrible // terrible (laughing)

(51) H: Yes, it's very good

yes

(52) M: No (chuckling)

You are ^ you are very ... friendly (laughing)

Na persistência de Huston em seu tópico, ele repete sua pergunta anterior (39) como uma expressão formuláica "how do you" em (43).

O tópico só é encerrado quando Margarete se sente satisfeita com o reconhecimento de Huston a respeito de seu inglês:

(49) H: No. ok. It's very good your English

(50) M: No. no, not terrible // terrible (laughing)

(51) H: yes, it's very good

yes

(52) M: No. (chuckling) You are ^ you are very ... friendly (laughing)

Um outro segmento, no qual Huston critica a metodologia deste trabalho, é um exemplo de persistência, usada pelo locutor, para convencer o interlocutor de seu ponto de vista:

(125) H: But I I see a problem with this experiment.

(126) M: You find?

(127) H: I see a problem with this experiment. Since you are the subject but you al[you you know what the problem is with this experiment. This is an unbias ... this is a biased experiment.

(128) M: Why? // biased

(129) H: Because //

(130) M: bias ... why?

(131) H: Because because the content of your interaction ^ is influenced by your knowing ^ what the ^ what the experimenter is looking for in the

in our conversation. Isn't this a problem? for her? I hope she
writes this down carefully.

(132) M: (chuckles)

(133) H: and she analyses this later.

(134) M: (chuckling) I think this is not a problem (laughing a lot) I think you ^
é ... ^ no, no problem, // no problem

(135) H: no problem?

(136) M: no problem.

(137) H: Do you think there's no problem

(138) M: yes

(139) H: Do you think your your interaction with me is not influenced by
knowing that this is an experiment.

(140) M: No. I think Izaura wants wanti:s é ^ é wants analyse é, how ^ é, I can
communicat é I can communication only communication I think
é her problem is no ^ ... if: ifi we é ... talk about thirt minutes I think
enough for Izaura (laughs) //

(141) H: ok: uh hu

(142) M: (goes on laughing)

(143) H: uh (acc) Would it not be better if she ^ did this ^ without us knowing
about it or without me knowing about this tape recorder ^ this
... //

(144) M: a:h you you
think é ...

(145) H: she puts us in a room together to have some lunch and then secretly
you tape the conversayion ^ // in your pocket?

(146) M: ðn, yes

(147) H: and then (acc) afterwards you ask me if you can use it. It'd be better.

- (148) M: oh yes ^ yes
(creaked voice) ah yes. you ^ é [do you: ... w work in ... in [how do
you do, how do you do ...
- (149) H: what do I do?
- (150) M: é what do I [you do? I ... //
- (151) H: I'm an experimental psychologist
- (152) M: (creadek voice) experimental psychology
- (153) H: So I think I know a little bit about experiments. ^

o tópico, depois de ele ter persistido em suas instruções para a coleta de dados 11 vezes ao longo de 28 turnos. Mas o assunto não fica definitivamente resolvido para Huston. Quando é retomado novamente, ao final da conversação, Huston consegue convencer Margarete que se desligassem o gravador verificariam "how the conversation changes".

Como foi visto na discussão dos estilos conversacionais dos participantes, relacionados à escolha de tópicos pessoais vs impessoais, no segmento em que Huston muda o tópico para "família", Margarete persiste para conseguir informação de Huston semelhante a que ele havia conseguido dela, mas não obtém a resposta desejada. Margarete então desiste, e Huston muda de assunto: "I uh ^ another ^ so ^ what do you think about the economic situation of Brazil?"

Agora é a vez de Margarete não querer falar sobre o tópico proposto e de Huston persistir. Margarete muda o enfoque de geral para o particular, desvia o tópico para eleições, mas Huston persiste e depois de várias seqüências inseridas ("loops"), por 27 turnos, finalmente consegue estabelecer a discussão sobre a situação econômica do Brasil. Nesse segmento os dois alternam posições de persistência.

No sub-tópico "voto", Huston inicia uma rotina irônica alegando que o voto de Margarete estava sendo gravado. Margarete colabora completando a proposição e fechando o tópico:

(293) M: it can use é against you (laughs)

Huston persiste com a brincadeira sobre a revelação do voto. Em (295), Margarete tenta mudar o tópico: "but do you know the ... the //" mas Huston persiste com sua ironia:

ironia:

(296) H: maybe your maybe your linguistic professor works for the Brazilian ^
secret police. (acc) that's why they want to interview all the
gringos

Margarete ri porque não quer dizer nada mais colaborativo sobre o assunto. Huston persiste, resumindo seu pensamento sobre o motivo real da presente investigação: "in fact that's what I think ^ this interview is all about (laughs heartily).

Em (299), Margarete retoma o tópico que havia iniciado 4 turnos atrás (quando tentava aludir ao "caso Magri"):

(laughing) "in in this moment in Brazil is ^ the ^ [the most is the é re'cord é é call
record because [I I don't know if you ... you know about é our minister, // é Magri"

tenta continuá-lo em (301): "yes, ∂ ∂, I, a [co, corruption é, andi sh he: he: he was ^
// called"

mas nunca consegue terminá-lo porque Huston persiste em sua ironia sobre o objetivo da entrevista: "you have very much confidence in your friendly English teacher here". A palavra "friendly" é carregada com duplo sentido. Ele só se dá por satisfeito quando Margarete concorda explicitamente. Ela tenta fechar o tópico, concorda, ri e conclui:

"yes (laughs) é I think she ^ she: ^ will use é corretly our information".

(304) é uma estrutura de finalização de tópico com concordância de Huston: "uh

hu, well, I hope so. for your sake".

Em (305), Margarete para de rir, muda o tom e tenta mudar o assunto: "and you é // how long", mas Huston ainda persiste com um último riso, significando "você não percebe isso". Margarete finalmente fecha o tópico com um "click" ("a:h"), desqualificando o riso dele e consegue terminar sua pergunta: "é, é (acc) how long have you been in Ribeirão?" Huston responde curtamente e retoma o tópico sobre a situação econômica, iniciado 27 turnos atrás.

Dessa vez ele providencia uma série de opções como resposta projetada:

(310) H: Ten days yes. This economic situation. Is [who's responsible, ^ here, are the local people, [the corruption here in Brazil? Is up there thousands of people who control everything here? or is it the World Bank, is it the Americans, several things is possible.

Margarete responde genericamente, sobre o macro contexto da economia brasileira, mencionando o débito externo e, em (315), quer dar sequência à sua argumentação: "a lot of money é and the the internal situation ... // ", mas é interrompida por Huston que demanda uma resposta objetiva no âmbito do micro contexto: "but who uh made this debt?" Ele faz a pergunta mais focalizada, em (318), e a parafraseia no mesmo turno: "who's responsible for owing all this money ^ to these banks? Where does this money go up here in Brazil?"

Margarete ainda responde genericamente: "Ah. (chuckles) I think they the the the government is corru corrupt". Em (320), Huston exemplifica o enunciado de Margarete, faz uma avaliação e insiste sobre o esclarecimento da dívida externa pela terceira vez: "It went into the pockets of a few people, right? That makes sense. So, who's responsible for the debt? "

Margarete responde com linguagem de não comprometimento, em tom enfático que denuncia irritação : "I don't know. I think this is a a sum \wedge o of factors." Em (322), Huston começa uma resposta projetada "ah, you think that" mas é interrompido por Margarete com uma negativa da pressuposição: "I think this is impossible. [you you can't \wedge é: you can't \wedge // ...". Ele só fica satisfeito quando colabora no turno (324), fornecendo a palavra procurada por Margarete : "can't \wedge define, yes?" Ela aceita sua colaboração incorporando a palavra como se a tivesse dito e completando o enunciado elicitado por Huston: " completely. // I I think so. \wedge I'm not I'm not sure (chuckles)". Huston expressa seu assentimento com "ok:"alongado. Margarete ecoa o "ok:" de Huston na mesma tessitura, com a mesma entoação e alongamento da consoante, e ri para finalizar o segmento.

Mais adiante na conversação, Margarete pergunta se Huston vem somente a Ribeirão Preto em suas visitas ao Brasil: "Always to Ribeirão?" " Huston responde com linguagem de não comprometimento : "Well then I go after to other places". Em (337), Margarete focaliza sua pergunta anterior: "Ah! Now very nice, (chuckles) Florianópolis very nice. \wedge Andi: \wedge other places? not yet?" e, em (339), ela faz um resumo focalizando o tópico ainda mais: "onlyi: in South?" Huston então dá uma resposta colaborativa, com exemplificação abundante, e faz uma avaliação sobre a dificuldade de se conhecer o Brasil, o que a satisfaz. Em (342), Margarete repete a avaliação de Huston para concordar e finalizar o tópico mas agora é a vez de Huston persistir com seus planos de futuras viagens: "next time I'll go North [pause] (5") I hope"; ele é mais específico mas Margarete apenas ecoa seu comentário, não parecendo interessada em estimulá-lo a prosseguir: "Yes, next time (chuckles)". Mas ele o faz em (345), exemplificando seus planos: "I'll see Manaus or something ". Margarete pega a "dica" de Manaus para introduzir um tópico relacionado com seu trabalho, o episódio de cólera no Brasil. O turno (352) é uma conclusão designada a encerrar o tópico, mas Huston persiste ecoando as palavras que Margarete havia

usado nos turnos anteriores, para estabelecer empatia e estimulá-la a continuar: "That's a good doctor. uh. so you think it's bet [↑] it's very dangerous? " Em (357), ele focaliza mais a pergunta sobre o número de casos de cólera: "How many people have you discovered? not so many," mas ele nunca obtém a resposta desejada. Margarete responde genericamente sobre endemia. Mais adiante, ela dá por terminado o tópico sobre endemia de cólera com uma conclusão imprecisa:

- (365) H: oh, will it stay?
(366) M: (acc) Yea, I think so. For ^ a long years
(367) H: oh no
(368) M: Yes, I think so ^
(369) H: uhm (almost inaudibly)
(370) M: unfort unfortenly (chuckles)

Mas Huston persiste com uma pergunta incluindo outro quadro, o da aids: "so you have cholera and aids?" que novamente não é respondida. Margarete exemplifica no campo pessoal: "é don'ti ... é people ^ like us (chuckling) don don't ^ take ^ cholera. (laughs) yes, very difficult // more difficult."

Ao final da conversação o tópico do efeito do gravador sobre o conteúdo da conversação é retomado, dessa vez por Margarete, e depois de se atingir uma concordância sobre a influência do gravador sobre a seleção de tópicos e registro da conversação, Huston persiste perguntando que assuntos poderiam falar na ausência do gravador.

- (415) H: what what do you think we'd be talking about if we didn't have this
thing sitting here?
(416) M: (laughing) I don't know (goes on laughing) buti ... ^ in in in the

presence of the record I know ^ what ^ about ^ we ^ talk. //

- (417) H: well we can turn this thing off in a few minutes and then we can see how the conversation changes.

Margarete muda o assunto, fazendo uma previsão da reação da pesquisadora ao ouvir essa parte da gravação. Depois de algumas seqüências inseridas, em que os participantes persistem e se repetem em seus comentários sobre a pesquisadora, Huston retoma o tópico da censura da conversação pelo gravador (441): "well because this is sensed ^ sensed conversation". Depois de uma pausa de 5" Margarete ri para finalizar tópico. Huston persiste em sua crítica à metodologia da coleta de dados mas não consegue o suporte de Margarete, que muda o tópico para o pessoal, focalizando um aspecto da vida particular de Huston. Agora é a vez de Margarete não ser bem sucedida porque Huston rejeita explicitamente o foco em sua vida particular, e a fita termina.

Nos exemplos citados, nota-se que Margarete é mais ágil nas mudanças de tópico. Ela não se interessa em prolongar muito um assunto e geralmente concorda com o interlocutor para finalizar o tópico. Ela persiste apenas por duas ou três vezes quando acha o assunto interessante ou como demonstração de empatia. É Huston quem persiste mais na tentativa de obter informações ou fazer prevalecer seu ponto de vista. Algumas vezes, ele é bem sucedido e obtém a resposta desejada, quando o assunto é de interesse de Margarete, ou quando tem foco pessoal ou quando o tom é de humor. Outras vezes, recebe uma resposta não preferida, marcada por linguagem de não comprometimento, ou com enfoque no macro contexto ou contexto desviado para o pessoal, quando Margarete não dispõe das informações específicas demandadas ou não se interessa em prolongar mais o assunto.

O tema da metodologia dessa investigação é recorrente durante toda a conversação e, ao final, Huston obtém de Margarete a concordância quanto à

influência do gravador sobre a seleção de tópicos e registro da conversação, mas ela nunca concorda explicitamente quanto à influência do gravador sobre o objetivo da investigação, que é, em última análise, o de verificar como os interactantes constroem o tópico discursivo.

Em um dado momento, o próprio Huston parece duvidar dessa influência:

(405) H: Your recorder is happy? ^ with this?

(406) M: I I think é the the presence of the recorder é ... é ...

(407) H: has not much influence.

Mas ele mantém seu ponto de vista até o final da interação porque sua convicção o impede de ouvir sua parceira.

Interrupção

Uma disputa pelo turno pode ter várias conseqüências. O falante B se interpõe durante o enunciado do falante A, mas esse mantém o terreno, completando seu enunciado. A tentativa de B de tomar o turno resulta infrutífera. Ou os dois falarão ao mesmo tempo, se sobrepondo, e o turno continua com quem se eleva mais. Ou o falante B consegue imediatamente o terreno interrompendo A, que se cala. Ou com sua interrupção, o falante B interrompe efetivamente a conversação, quando o falante A não compartilha a estratégia de interrupção.

A preferência ou não pelo uso de interrupções — sobreposições e justaposições — é portanto, indicadora do estilo conversacional dos participantes em uma interação.

A conversação entre Margarete e Huston tem um andamento bastante dinâmico. Do total de 448 turnos, em 128 deles houve interrupção, o equivalente a

aproximadamente 30%. (Apesar de incluir a justaposição, esse resultado é bem distante dos 5% de sobreposições encontrado por Levinson, 1983).

Tanto Margarete como Huston se sentem à vontade se interrompendo mutuamente. Dos 128 turnos, em que houve interrupção, 78 são de Huston, o equivalente a 60% do total, e 50 são de Margarete, correspondendo a aproximadamente 40% das sobreposições ou justaposições. Em nenhum caso houve prejuízo da conversação.

Ao longo da análise, na exemplificação dos vários aspectos abordados, poder-se-á observar as situações onde ocorrem interrupções. Huston interrompe para mudar o tópico, dinamizar a obtenção de informações, fornecer informações antes que perguntas sejam terminadas, completar enunciados de Margarete, mostrar empatia estimulando Margarete a continuar, concordar ou fazer correções lingüísticas.

Margarete sobrepõe principalmete quando, discutindo um tópico que lhe é particularmente interessante, ela é interrompida no meio de um enunciado e mantém-se determinada a finalizar o que havia planejado dizer. Ela interrompe também para fazer comentários, concordar ou demonstrar compreensão. Mas ela não interrompe Huston quando ele está fazendo uma dissertação mais elaborada sobre um tópico.

A desvantagem lingüística de Margarete parece ter limitado apenas parcialmente sua participação na conversação. Seu estilo descontraído e exuberante compensa suas dificuldades de expressão.

É interessante notar que Huston, apesar de operar conversacionalmente com ênfase no conteúdo, é, pelo menos nessa conversação, um aglomerador. Ele sobrepõe e justapõe para "lubrificar as rodas da conversação" (Tannen 1984), estabelecendo seu andamento dinâmico. Sua estratégia não é de alto envolvimento no sentido de estar interessado em ouvir o que sua interlocutora tem a dizer apenas

porque ela pensou em dizê-lo, mas está interessado no conteúdo informacional dos enunciados e em afirmar seu ponto de vista. Como vimos anteriormente, ele persiste na consecução desses objetivos.

Margarete, por sua vez, é uma autêntica operadora de alto envolvimento. Ela é genuinamente interessada no que o interlocutor tem a dizer e propicia o ambiente para que ele possa fazê-lo, como pôde ser observado desde o início da interação. Para ela, contudo, o conteúdo não é fundamental na conversação; é mais um pretexto para a realização do evento. Quando ela discorda de uma afirmação, ela amortece o efeito da discordância, rindo e mudando o tópico.

Margarete é capaz de fazer interrupções mas, como observamos anteriormente, ela não persiste por muito tempo em um tópico. Se sua proposta não é adotada ela aquiesce depois de 2 ou 3 tentativas. Talvez esse seja um aspecto cultural do "brasileiro cordial" (Buarque de Holanda, 1993) de deixar o visitante à vontade, não lhe impondo constrangimento, não lhe forçando tópicos que não sejam de seu interesse imediato. Margaret é extremamente sensível a esse contexto.

Humor

O tom geral dessa conversação é de humor. Desde o início o ambiente de brincadeira é estabelecido. A maneira jocosa de Margaret de desqualificar sua competência em inglês (12) : "I'm not a linguistic. ... I'm a doctor" e seu riso farto indicam a Huston a sua disposição para o humor. Huston pega a dica imediatamente e os dois começam uma rotina extensiva em jogos verbais onde exploram a qualidade polissêmica das palavras na língua, fechando um sentido particular no discurso ou, às vezes, criando um sentido novo.

A primeira palavra ("behavior") escolhida por Huston para trocadilho funciona de várias formas. Estabelece empatia através de identificação profissional, pela metagem "nossas profissões são relacionadas, compartilhamos o mesmo

jargão", e o duplo sentido implicado inicia um clima de descontração no qual Huston transitará, testando o terreno em direção à intimidade.

Margarete aceita a descontração e a identificação mas rejeita a intimidade:

(12) M: I'm not a linguistic (laughs)

I'm a doctor.

:

(15) H: I understand. So uh she's analyzing ^ your behavior ^ towards me

(16) M: No, // only, only a ...

(17) H: o o only

(18) M: ability of communication

(19) H: uh hu

ok

(20) M: ok

No, no (chuckles)

(21) H: just verbal or also adverbial

(22) M: verbal (laughing) I I think I think so // I hope so too

(23) H: you have ability

(24) M: (laughing a lot)

you understand now // what is the the the situation.

Margarete percebe a ambigüidade do sentido de "behavior", significando, aqui, não o comportamento num contexto amplo mas ela entende através dos sinais prosódicos usados por Huston (em 15): três grupos tonais descendentes, indicando uma escolha criteriosa das palavras nas três afirmações, acento enfático em "behavior" e "me", articulação marcada e desaceleração, a intenção da conotação extra verbal implicada.

"A ficha caiu" (em 20) e Margarete nega a implicação, mas Huston persiste (em 21), dessa vez brincando com o som nas palavras "verbal" e "adverbal". Huston certamente não conhece o conceito lingüístico de advérbio mas nesse trocadilho ele revela a estratégia descrita por Tannen, da capacidade de um interactante, que não tem conhecimento específico do tópico discutido, participar da conversação através do compartilhamento de estilos conversacionais.

Margarete novamente rejeita o "adverbal", descartando qualquer possibilidade de investigação de comportamento "não verbal" implicado e reafirma sua disposição de operar humoristicamente dentro dos limites estabelecidos (em 24). Com a palavra "ability", Huston avalia positivamente a capacidade de Margarete administrar politicamente a situação. Negociado o contexto, a conversação terá, a partir daí, um tom marcadamente humorístico.

O humor de Huston é dirigido ao conteúdo e, nessa conversação, sua marca pessoal é o estilo sério simulado ("mock serious"). Em suas frases humorísticas, a tessitura é baixa, quase não variando de nível; o tom é descendente, como se o sentido pretendido das afirmações fosse o proposicional. O andamento é homogêneo com o segmento e ele quase nunca ri abertamente. Por ter percebido essas características de humor, Margarete interpreta a dúvida de Huston quanto à seriedade da presente investigação, expressa em (131-133): "I hope she writes this down carefully"... "and she analyzes this later", como uma brincadeira e ri. Mas aqui a intenção de sentido é exatamente o proposicional expresso.

Huston não acredita na seriedade da presente investigação e reafirma isso ironicamente mais tarde, sugerindo um contexto que considera válido para interação:

(251) H: OK then we would design a three way interaction between ^ Tomas
and me and you

(252) M: oh ho (chuckles)

(253) H: that this half hour won't let be wasted

Quando Huston muda o foco da discussão de sua profissão para a "família" de Margarete, ela pressente o alvo não em seu relacionamento familiar, mas em detalhes de sua vida privada. Ela ri e começa a responder, mas Huston vai direto ao ponto (274): "How many children do you have?" Margarete ri muito. Huston não, e quando ela devolve a carga no mesmo teor ele fica embaraçado e, sentindo-se pressionado, muda repentinamente o tom e o tópico da conversação.

Na rotina humorística acima mencionada, o tópico "família", usado como pretexto, nunca chega a ser discutido, mas Huston obtém a informação desejada sobre o estado civil de Margarete, que, por sua vez, lê na linguagem de descomprometimento seguida de amortecimento usada por Huston (281, 283): "No, // I don't really know ^ how many, any way"... "No no. it's not so bad", sua posição em relação a relacionamentos afetivos.

Na rotina sobre voto (290-298), Huston revela suas suspeitas quanto ao objetivo "real" da interação. Começa fazendo uma afirmação séria a respeito da revelação de Margarete sobre seu voto: "your vote is being recorded here", evoluindo para tom irônico sobre as conseqüências dessa revelação (296): "maybe your maybe your linguistic professor works for the Brazilian ^ secret police. (acc) that's why they want to interview all the gringos", para terminar em tom definitivamente sarcástico, relacionando espionagem política ao objetivo da gravação. Aqui ele ri abertamente pela primeira vez na conversação (298): "in fact that's what I think ^ this interview is all about" (laughs heartily).

Em seu modo descontraído, Margarete não se preocupa com a progressão do tom de Huston para o sarcástico e se concentra no caso tragi-cômico de Magri, relacionando a corrupção dele ao tema da situação econômica, proposto inicialmente. Mas Huston volta à carga, sobre suas suspeitas quanto à finalidade da

entrevista, enunciando explicitamente sua apreensão em relação ao uso da gravação pela pesquisadora e sua hipótese a respeito da verdadeira identidade da "friendly English teacher". Margarete tenta assegurá-lo, e ele aquiesce, afirmando que sua preocupação maior é com as conseqüências que podem advir para ela própria:

(302) H: you have very mych confidence in your friendly English teacher here

(303) M: yes (laughs) é I think she ^ she: ^ will use é correctly our information.

(304) H: uh hu, well, I hope so. for your sake

Na discussão sobre a cólera no Brasil Margarete faz sua avaliação do quadro, e Huston faz sua avaliação de Margarete (353): "that's a good doctor". Margarete não se incomoda com o tom paternalístico e prossegue com o assunto. Quando o tom já é sério, Huston novamente faz um trocadilho (363) "epidemic epidamage", que não é perfeitamente reconhecido por Margarete.

No prosseguimento do tópico para vacinação contra cólera, todo o seguimento é definitivamente agressivo, terminando novamente com a preocupação de Huston sobre as conseqüências (que imagina desastrosas), no caso do uso inadequado de seus depoimentos gravados. Margarete ri, desqualificando a possibilidade.

No final da conversação, quando Margarete concorda, pelo menos em parte, com Huston sobre o efeito do gravador e, talvez porque contagiado pela descontração de Margarete, ele acaba relaxando, os dois têm um momento de catarse, fazendo suposições a respeito da reação da observadora ao ouvir esses segmentos.

Então Huston volta à carga sobre a censura do gravador. Ele se revela feliz que a observadora não os tenha filmado e pudesse assim ver através deles. Entretanto uma filmagem aqui é dispensável. Na conversação, as atividades são

fenômenos audíveis; as palavras falam por si.

A ironia de Huston é contruída em torno de si próprio como foco central de atenção e de possível perseguição.

Enquanto o humor de Huston é irônico acri-amargo, Margarete ri de tudo o tempo todo. Ela é o auditório ideal para Huston: é muito rápida e perspicaz e vê ironia e chiste em cada pergunta, em cada tópico proposto. Por exemplo, quando Huston pergunta sobre a organização da conversação (55): "So when you do this it's always the sam | the conversation is always the same?" Ela mentaliza a hipótese de todas as conversações deste estudo começando da mesma forma e ri do resultado imaginado. Ela ri na primeira fase da negociação de tópicos e ri do uso da palavra "experiment" por Huston em relação a este estudo. Num primeiro momento, ela pensa que ele está fazendo uma brincadeira. Depois acha que ele pode estar se referindo ao experimento dela. Porque não tem dúvidas quanto à abordagem deste estudo, ela acha graça nas críticas e sugestões de Huston. Margarete tem a mesma atitude descontraída em relação ao seu desempenho linguístico, nessa interação; ela enfrenta com humor suas lutas com a gramática e vocabulário.

A eficiência de Huston em planejar instantaneamente uma pesquisa é também motivo para riso. Ela ri para concordar com o experimento e ri, talvez para discordar da implicação, quando Huston propõe o planejamento de um "bom experimento" para compensar o tempo perdido com essa interação. Até quando pressionada a discutir um tópico indesejado, usa o recurso do riso para diluir o efeito de seu nervosismo, ansiedade e até irritação, como acontece no tópico "situação econômica do Brasil". Com o riso, ela parodia a tragicidade de nossa impotência frente a problemas de difícil solução, como a endemia de cólera, e sua frustração pela deficiência de nosso sistema de saúde: inutilidade da vacina anti-cólera.

Ela ri das apreensões de Huston quanto a um possível escândalo nos jornais

em face às revelações dele sobre o que os alemães pensam do nosso sistema de saúde.

Ela completa as sentenças de Huston ou faz comentários humorísticos a respeito do que ele diz:

(415) H: what what do you think we'd be talking about if we didn't have this thing sitting here?

(416) M: (laughing) I don't know (goes on laughing) buti ... ^ in in in the presence of the record I know ^ what ^ about ^ we ^ talk //

ou então faz uso intensivo do riso catártico, como, por exemplo, quando Huston observa sobre a mudança da conversa, quando desligarem o gravador.

Ela prevê comentários irônicos e os antecede: quando Huston pergunta quanto tempo ainda falta para terminar a gravação, ela projeta o comentário que Huston vem a fazer em seu próximo turno (439): "this is hard work". Nessa interação, Margarete só consegue se expressar em tom sério quando o tópico é trabalho, seja seu, ou de Huston, ou de outros pesquisadores.

B. Atividades Seqüenciais Recorrentes

A descrição das atividades seqüenciais recorrentes em nossos dados é apresentada em função das matrizes que as originam, principalmente as operações discursivas, os processos cognitivos e os processos pervasivos ao contexto conversacional específico. Focalizaremos o efeito conversacional das matrizes mais emergentes nessa conversação, que são as seguintes:

1. PERGUNTAS

Entre os vários tópicos abordados pelos nossos sujeitos, um tema recorrente do início ao fim da interação é a presente investigação e sua metodologia. A preocupação central de Huston é situar a pesquisa e estabelecer seu ponto de vista em relação a ela, o que faz ao longo do percurso da interação.

Huston assume o papel do entrevistador e direciona a discussão, retornando ao tema ou propondo tópicos que, por sua abrangência, dão margem a grande número de perguntas. De um total de 98 perguntas ele faz 70% contra 30% de Margarete (69 e 29 respectivamente), ou seja, ele pergunta mais que o dobro de Margarete.

Essa prevalência da operação discursiva (o termo "operação discursiva" é usado por W. Geraldi para designar atividades realizadas pelo enunciado ou através do enunciado. — Curso de Introdução à Análise do Discurso — UNICAMP- 1991) de perguntas estabelece a interação como fortemente baseada na seqüência conversacional pergunta-resposta.

Em termos de expectativa de resposta, as perguntas podem ser classificadas em três categorias principais. São perguntas em que (1) o locutor tem conhecimento da resposta, ou pensa que tem, elicitando apenas confirmação pelo interlocutor; (2) existe uma hipótese de resposta a ser confirmada pelo interlocutor, e (3) o locutor não tem nenhum conhecimento da resposta, solicitando informação nova. De um

certo modo, toda pergunta implica uma hipótese de resposta. Nossa intenção, aqui, é distinguir perguntas em que o locutor fornece a resposta, das perguntas para obter informação.

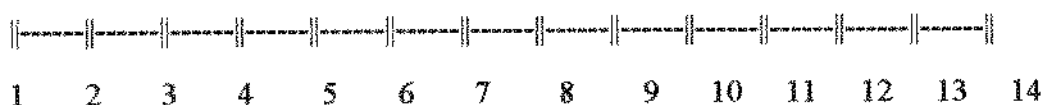
Os tipos de perguntas usadas por um ou outro participante é significativo. Formas diferentes de perguntas carregam diferentes funções, que indicam o papel dos participantes em uma interação, ou seja, o modo como os participantes formulam suas perguntas marca seu comportamento conversacional, produzindo efeitos que funcionam como sinalizadores, por exemplo, de assimetria na interação. Como foi observado, Huston prefere as duas primeiras categorias de perguntas, as que implicam o conhecimento ou hipótese da resposta, esperando apenas confirmação do interlocutor, enquanto as perguntas de Margarete têm uma natureza mais solicitativa.

O efeito interativo das perguntas usadas pelos participantes pode ser visto como variando num contínuum, de uma posição afirmativa, de certeza da verdade da proposição, como Huston se coloca, para perguntas que conferem ao endereçado um status de autoridade, de conhecedor privilegiado do tópico, como as feitas por Margarete. Nesse segundo extremo do contínuum, o ouvinte tem o poder da decisão final e o locutor mostra sua deferência a essa decisão.

Esquemáticamente, as perguntas estão distribuídas de 1 a 14, numa escala descendente de potencialidade assimétrica.

Perguntas assertivas

Perguntas solicitativas



1. Perguntas com o objetivo de eliciar confirmação, marcadas como afirmação na forma e na entoação.

(11) H: A:h! You're the subject.

(15) H: ... she's analyzing your behavior ^ towards me.

(83) H: ... So. you are at this university here. right?

(85) H: ... you go you study at this university // here

(144) M: a:h. you you think é ...

(171) H: and you're an endocrinologist

(320) H: It went into the pockets of a few people, right?

(322) H: Ah. You think that //

Como vemos, a única pergunta implicada em uma afirmação de Margarete (144), nem chega a ser concluída, ao passo que Huston oferece sete exemplos. A rapidez de Huston em fazer suas colocações se deve ao seu estilo conversacional agressivo. Margarete é mais lenta pois precisa dar conta de dois recados ao mesmo tempo: passar uma mensagem e estruturá-la apropriadamente. Assim, enquanto ela tem que superar, a toque de caixa, certas barreiras lingüísticas, ele faz inferências sobre a pesquisa, a pesquisadora ou sobre a própria Margarete, e procura, com suas perguntas, apenas constatar a autenticidade de suas observações.

2. Pergunta com forma sintática reduzida: sem inversão sujeito/verbo, porém com entoação ascendente. Essa construção é bastante favorecida por Huston — ele a usa 9 vezes — e, ao contrário do que poderia ser esperado para Margarete, como um exemplo de inadequação lingüística, pela ausência de inversão sujeito/verbo, seu uso por ela é extremamente raro; em toda a conversação ela faz uma única pergunta com forma afirmativa (329).

É a seguinte a diferença entre a instância de Margarete e as de Huston: a dela se explica unicamente pela não-aplicação da regra de inversão sujeito-verbo naquele contexto, além da elisão do sujeito, via interferência da L1, enquanto que as de Huston carregam um tom altamente assertivo:

(25) H: ... So there are many subjects? like you?

(29) H: So she's looking at how you interact ...?

(55) H: ... But listen. So when you do this it's always the sam [the conversation is always the same?

(57) H: You always have the same conversation, this //

(59) H: this same begin, same beginning comes?

(105) H: Oh. then you want to come back here? // to research ((further?)) //

(173) H: so you're interested in the treatment of what?

(187) H: you adrenalectomize rats?

(329) M: Is the first time that you visit Brazil?

(405) H: your recorder is happy? ^ with this?

3. Perguntas retóricas: podem aparecer em vários tipos de interação. No entanto, os exemplos que temos, abaixo, dada a sua natureza, são característicos da interação professor/aluno, só podendo ocorrer na conversação natural em situações assimétricas. São perguntas feitas pelo locutor como projeções de perguntas que o interlocutor faria e que o próprio locutor responde. Só Huston faz esse tipo de pergunta:

(69) H: (acc) What're we gonna talk. We can talk about ^ politics,
philosophy, religion, sex ^ music ^ //

(383) H: So, so the German ^ the Germans do you know what their policy is?
Their policy is to say when you go to Brazil or the the jungle ∅
you you need on your vaccination [international ∅ card of vaccination that you
had a cholera shot. because if you don't have this across the border ^
some idiots may give you a shot. ... and then you have hepatitis ^ and ^ aids
and maybe some other things.

Em nossa opinião, há duas possibilidades de interpretação para a primeira instância, que não se excluem: (1) ele quer sugerir o tópico e (2) quer

provocar Margarete, talvez com intuito de tornar a conversação mais animada, com tópicos polêmicos.

4. Pergunta seguida de resposta projetada: oito de Huston e duas de Margarete:

(39) H: ... How do you normally interact with these gringos. In ... //

(41) H: Portuguese?

(43) H: or or always in English?...

(75) H: what d'you prefer to talk about, religion or politics?

(77) H: or sex?

(103) H: ah ok. for research? or for practice?

(258) M: where do you ... work. In US?

(310) H: ... This economic situation. Is [who's responsible, ^ here, are the local people, [the corruption here in Brazil? is up there thousands of people who control everything here? or is it the World Bank, is it the Americans, several things is possible.

(327) M: ... do you speak in Portuguese or not?

(357) H: How many people have you discovered? not so many,

(395) H: It's funny, no?

(403) H: so how do you think our conversation is going? very good?

(435) H: (acc) so how much longer do we have? // five minutes?

Esse tipo de pergunta revela (1) os papéis dos interactantes, (2) as pressuposições de quem faz as perguntas, e (3) o tom dos vários segmentos interacionais. Em (75) e (77), por exemplo, Huston oferece, primeiramente, dois tópicos dos mais polêmicos — religião e política — e, depois, acrescenta mais um (sexo), selecionando três dos que já havia proposto anteriormente (em 69). A nosso ver, os dois primeiros tópicos podem revelar a vontade de testar a capacidade argumentativa de Margarete, e o terceiro poderia ter a intenção de intimidá-la. Os três, no entanto, parecem cumprir o objetivo de provocá-la. Ele se reconhece em situação privilegiada e tira proveito disso, resultando num contexto assimétrico ao longo da interação. Na opinião de Margarete, emitida durante retro-audição para a triangulação da interpretação, Huston propõe esses tópicos pela sua generalidade. Além dos aspectos mencionados, há, nas passagens acima, de (39) a (435), exemplos de (1) simplificação de estruturas, ou forma sintática reduzida, como mostram as linhas (395), onde "no" substitui a "question tag": "isn't it" e (403), onde o adjetivo "good" substitui o advérbio "well"; (2) segunda intenção, ao indagar se são os americanos que também controlam nossa situação econômica, como em (310), (o que também poderia ser interpretado como uma provocação para que ela contribuísse no desenvolvimento do tópico; aqui, na triangulação da interpretação, Margarete acha que ele estava genuinamente interessado no conteúdo informacional da pergunta) e (3) preocupação com a duração da entrevista, o que pode indicar que a participação de Huston na interação cumpre o objetivo de preencher espaço, por estar se sentindo quase que na "obrigação" de falar. Daí sua descrença na nossa metodologia de trabalho, como fica evidenciado ao longo da interação. Citaremos,

de início, alguns exemplos que servem como evidência de sua postura. Num determinado ponto da conversa, ele diz que seria melhor que esta pesquisadora tivesse gravado "without us knowing about it or without me knowing about this tape recorder" (143). Seria melhor que ela tivesse nos colocado numa sala "to have some hunch, and then secretly you (Margarete) tape the conversation in your pocket" (145). A evidência de que ele parece falar por obrigação de falar se encontra nas linhas (39) a (45):

- (39) H: ... How do you normally interact with these gringos. In ... //
- (40) M: I never
- (41) H: Portuguese?
- (42) M: No. I I é Portuguese.
- (43) H: or or always in English? How do you do this experiment? //
- (44) M: always in
- English
- (45) H: always in English. oh.

Como vemos, Huston persiste na pergunta por três turnos. Quando, finalmente, consegue a resposta, sua única reação é um "oh" que traduz surpresa. E fica nisso. Daí a nossa conclusão de que tenha perguntado só por perguntar.

5. Pergunta dobrada: forma típica de pergunta contendo duas frases interrogativas onde a segunda tem forma afirmativa: essa estrutura não é usada por Margarete nenhuma vez (ver 137 e 139, que ocorrem como perguntas focalizadoras, além das seguintes):

- (263) H: Do you know where that is?

(409) H: Do you think the presence has much \uparrow not influence?

(415) H: What do you think we'd be talking about if we din't have this thing sitting
here?

(353) H: ... so you think it's bet \uparrow it's very dangerous?

(359) H: oh you think it's epidemic? (Nos dois últimos exemplos a pergunta dobrada tem forma sintática reduzida, com afirmativa na primeira frase também).

A primeira instância, relacionada à localização geográfica de Düsseldorf, soa tipicamente como uma pergunta de professor a aluno. Na segunda e quarta instâncias, ocorre um falso começo que indica a existência de opinião pré-estabelecida do locutor; o tom intimista da terceira não esconde seu tom paternalista, e a última instância concede à interlocutora a autoridade do conhecimento. Todas essas perguntas têm um efeito assertivo.

6. Perguntas focalizadoras, usadas como estratégia do locutor em persistir para obter a informação desejada. Nesse tipo de pergunta, algumas vezes, parte de uma pergunta anterior do locutor é repetida como uma expressão formuláica usada para estabelecer o vínculo com a pergunta anterior e parte é re-rafrascada para centralizar o foco:

(119) H: ... so, how did you establish contact with the lady \wedge who runs this
experiment?

(121) H: how did you contact, how did you become a subject // in this experi //

(137) H: Do you think there's no problem

(139) H: Do you think your your interaction with me is not influenced by knowing
that this is an experiment

Apenas uma pergunta desse tipo é usada por Margarete, onde ela ecoa a expressão formulaica "how many" usada anteriormente por Huston:

(280) M: (laughing) and you?

(281) H: No, // I don't really know ^ how many, any way

(282) M: how many?

A nosso ver, o nativo faz uso de paráfrase (refrase?) para evitar ruídos na comunicação. Como Huston estava muito interessado em saber detalhes sobre a pesquisa, ele cerca Margarete de perguntas com a finalidade de esclarecer seu contexto. As perguntas (119) e (121) são feitas para confirmar uma hipótese sobre a pesquisadora, que ele revelará mais tarde na interação. Usuários desse tipo de pergunta revelam ter o controle da situação.

7. Pergunta seguida de avaliação: só empregada por Huston:

(87) H: so what're you doing now?

(89) H: ten years later?

Esse tipo de pergunta é auto-explicativo e revelador de assimetria.

8. Outros tipos de perguntas servem à função de obter informação quando o locutor tem expectativa de confirmação de hipótese de resposta ou não. Entre eles estão as

perguntas fechadas (Yes/No na resposta), que ocorrem nessa conversação com três funções:

a) para confirmar hipóteses: nesse caso há um equilíbrio nas participações de Huston e Margarete (3 e 4 casos respectivamente):

(1) H: ... Are you recording already?

(148) M: ... you \wedge é \lceil do you: ... w work in ...

(195) H: ... my friend here, Dr Tomas, yes? do you know him?

(236) M: é Silvio Morato, do you know him?

(295) M: but do you know the ... the //

(444) M: you \wedge work \lceil do you work in in \wedge Düsseldorf but are you

American. (Nesse exemplo Margarete está claramente fazendo uma afirmação com uma pergunta implicada, mas ela usa a forma interrogativa, um caso de supergeneralização sintática).

b) para obter informações novas:

(201) H: ... In fact I thought of doing adrenalectomy too. Is it difficult to do?

(365) H: oh, will it stay? (se referindo a cólera)

(371) H: so you have cholera and aids?

ou c) como exemplos peculiares de perguntas dirigidas à participante ausente, no caso a investigadora; aqui o locutor transfere à interlocutora a responsabilidade da explicação:

(131) H: Because because the content of your interaction ^ is influenced by your knowing ^ what the ^ what the experimenter is looking for ^ in the [in our conversation. Isn't this a problem? for her? I hope she writes this down carefully.

(143) H: would it not be better if she ^ did this ^ without us knowing about it or without me knowing about this tape recorder ^ this ...

(145) H: she puts us in a room together to have some lunch, and then secretly you tape the conversation ^ // in your pocket?

9. Para a obtenção de informação sem formulação de respostas hipotéticas, Huston às vezes usa o imperativo.

(270) H: ... so, uh, tell me about your family.

(286) H: Tell me who who is responsible, what is responsible for this mess?

(308) H: ... but let me ask you this economic situation.

Huston usa o imperativo também em outras circunstâncias. A gravação inicia com seu comando, que funciona como organizador da interação:

(1) H: Wait. wait. hold it.

Are you recording already?

(3) H: But wait. I think we must rescue the recorder.

Comandos também servem para monitorar os canais de comunicação, como para chamar a atenção da interlocutora:

(55) H: ... But listen. So when you do this it's always the sam $\bar{\text{I}}$ the conversation
is always the same?

O efeito do uso do imperativo nessa interação é o de estabelecer os papéis de entrevistador/entrevistado.

Em (286) e (308) acima, Huston coloca Margarete numa situação difícil. É quase impossível responder essa pergunta sem dominar muito bem o assunto como também a língua. A persistência de Huston em obter de Margarete uma resposta concisa, objetiva e clara sobre a situação econômica do Brasil culmina em um ponto de tensão, pois Margarete não estava preparada para descrever, naquele exato momento, o quadro econômico requisitado por seu interlocutor. Depois de várias tentativas de esclarecer a situação, Margarete explode em desespero:

(321) M: I don't know. I think this is a sum \wedge o of factors //

(322) H: Ah. You think that //

(323) M: I

think this is impossible. $\bar{\text{I}}$ you you can't \wedge é: you can't \wedge // ...

(324) H: can't define,
yes?

(325) M: completely. // I I think so. I'm not sure.

E então ela ri para aliviar a tensão.

10. Perguntas abertas são usadas equitativamente por Huston e por Margarete na obtenção de informações novas.

(119) H: uh hu so how did you establish contact with the lady ^ who runs this
experiment?

(128) M: why? // biased

(130) M: bias ... why?

(156) M: i:n in whichi area, specific specifically?

(203) H: How do you do it?

(225) H: How long does it take ^ to do one rat?

(274) H: How many children do you have?

(283) H: ... what do you think about the economic situation of Brazil?

(307) M: é, é, (acc) how long haver you been in Ribeirão?

(316) H: but who who uh made this debt?

(318) H: who's responsible for owing all this money ^ to these banks? Where
does this money go up here in Brazil?

Também na suposta negociação inicial de tópicos, Huston usa uma pergunta aberta (67): "ok. So. what're gonna talk about? O tópico proposto por Margarete — política universitária — nunca é desenvolvido.

11. Frases interrogativas: são muito freqüentes nesta interação, tanto para Huston como para Margarete (7 e 5 casos respectivamente), como acontece em conversação natural. Em contrapartida, na fala em sala de aula, por exemplo, o que mais se vê em aulas de línguas estrangeiras, são frases completas do tipo: "Isn't there any problem?/No, there isn't any problem", por solicitação do próprio professor. No caso da conversação espontânea, o objetivo de quem indaga é informar-se, ou outro objetivo comunicativo, enquanto que na interação professor/aluno, o objetivo é pedagógico. Encontramos apenas exemplos do primeiro tipo em nossos dados:

(21) H: Just verbal or also adverbial?

(135) H: No problem?

(189) H: take off the adrenal?

(217) H: look for // the adrenal //?

(229) H: for animal?

(280) M: (laughing) and you?

(282) M: how many?

(312) H: ... external debt debt?

(335) M: Always to Ribeirão?

(337) M: ... Andi ^ other places? not yet?

(347) H: why? //

(408) M: is not?

(447) M: 12 years ^ why?

12. Perguntas com função exclamativa: repetição pelo interlocutor de parte do enunciado do locutor pode ser usada para indicar surpresa. Margarete usa essa estratégia com frequência, enquanto com Huston ela é rara: só aparece 2 vezes na interação, contra 7 de Margarete, como pode ser visto nas seqüências abaixo:

(98) M: and in the next year I: I think (chuckles) I I I'm going to ... to do a post
// graduate in the U.S. //

(99) H: post doctorate in the U.S.?

- (165) H: models in the rat
- (166) M: in the rat?
- (174) M: a I worked in ... 「with r rats. //
- (175) H: with rats? // Oh!
- (259) H: No. I I work in Germany
- (260) M: Germany? (high pitch, "cracked" voice)
- (270) H: ... tell me about your family.
- (271) M: Family? (chuckles) My family // ... I ...
- (308) H: (acc) in Ribeirão? about 10 days but ...
- (309) M: 10 days?
- (330) H: third time //
- (331) M: third?
- (375) H: uh hu. Yes. I got a cholera shot.
- (376) M: cholera? ^ shot?
- (398) H: so I hope this is not going to the newspapers.
- (399) M: the newspapers, here?

A maioria dessas repetições, com entoação de perguntas, exprime surpresa pela informação ou tópico proposto [de (98) a (331)]. Para os dois últimos casos,

propomos interpretações que foram confirmadas por Margarete. Em (376), ela estranhou o uso da palavra "shot", que tem o sentido mais comum de "tiro ou atirar". Daí a pergunta. E em (399), Margarete estranha o fato de ele pensar na possibilidade de um fato "pequeno" como esse ir parar em nossos jornais.

13. Perguntas curtas ("short questions"): só ocorre um exemplo, usado por Margarete, e aqui ela usa um verbo principal ao invés do auxiliar.

(125) H: But I I see a problem with this experiment

(126) M: you find?

Como é de conhecimento geral, perguntas curtas aparecem com frequência em conversação espontânea. Contudo, a pergunta elíptica (que apresenta desvios por falta em relação à língua alvo), e a pergunta gerada via interferência da língua materna, são típicas da fala do aprendiz. No exemplo acima, Margarete quis dizer "do you?" e acabou usando uma tradução literal da expressão portuguesa "você acha?".

14. Elicitação de correção

Uma estratégia de pergunta usada exclusivamente por Margarete é repetir, ao final de uma afirmação, uma palavra, ou frase, com entoação ascendente como um pedido de correção. É uma forma econômica de substituir as expressões completas: "should I say this or that?" ou "Is it correct to say such and such?"

(26) M: No, only é only me ... the the only or just me? //

(184) M: I: my: ex'perimental model, model?

- (206) M: you have to ... cut a ... para paravertebral ... // muscles.
- (208) M: paravertebral? //
- (220) M: é ... then you ^ looking for a a adrenal, adrenal?
- (287) M: In the las in the lasti: ... election ^ // I think a my vote, vote? //
- (311) M: (chuckling) I think é ^ // the external debt, debt, debt? //
- (360) M: ... Now it's epidemic. ^ A lot of cases i:n ... i:n ... ^ in a short period, but I think after this this epi'demic // e'pidemy e'pidemy?

Esses casos representam dúvidas de Margarete a respeito de diferentes aspectos lingüísticos: um relacionado à sintaxe (26), dois relacionados à pronúncia (220) e (360), e os outros quatro, relativos ao vocabulário. O vocabulário foi, na realidade, o item mais problemático para Margarete nessa interação. As dúvidas dela quanto a pronúncia e vocabulário, decorrem da origem latina daquelas palavras. Elas constituem um grande problema para os aprendizes brasileiros, quanto a tonicidade das sílabas e quanto a existência, ou não, da palavra na LE. Por serem palavras cognatas, a tendência dos aprendizes brasileiros é transferir padrões de pronúncia da L1 para a LE e Huston, por ser o falante nativo, é a "autoridade lingüística" nessa situação. Daí as constantes solicitações de Margarete. É interessante notar-se também a prestesa com que Huston reage às solicitações de correção, como que expressando o que já havia formulado mentalmente. Em todas as solicitações ele justapõe as respostas no exato momento em que Margarete termina de fazê-las, ou mesmo as antecede, sobrepondo suas correções.

Considerando o conjunto das perguntas nessa interação, além da marcação de assimetria através do modo como são formuladas, um outro fato é interessante de se notar.

Como pode ser visto na exemplificação, a finalidade explícita ou implícita da maioria das perguntas nessa conversação é a de obter informação. Entretanto, um comportamento curioso a ser observado, e aparentemente anacrônico, é que, algumas vezes, um interactante faz perguntas abertas, indicando ao seu interlocutor que procura informação nova, quando na realidade ele já dispõe dessa informação. E o que parece ainda mais estranho, é que ele insiste na obtenção dessa informação já conhecida, e, quando a obtém, não faz nenhum uso imediatamente subsequente dela, dando a impressão de que pergunta apenas por perguntar.

É o que acontece, por exemplo, com Huston, como vimos no início da interação, quando ele quer saber se as conversações eram em Português ou Inglês, persistindo na pergunta por 3 turnos. Quando, finalmente, consegue a resposta, sua única reação é emitir um "oh" surpreso. Nenhum uso subsequente explícito é feito da informação obtida.

Nesse caso, Huston já sabia a resposta, fornecida pela pesquisadora, numa entrevista prévia, onde ela lhe explicava o objetivo da investigação. Huston pode ter esquecido a informação e nossa hipótese para sua insistência em obtê-la é que ela poderia ter consequências para inferências que ele viria a relatar bem mais adiante, em tom de brincadeira, a respeito da investigadora e da finalidade da entrevista:

(296) H: maybe your maybe your linguistic professor works for the Brazilian
secret police. (acc) that's why they want to interview all the gringos
:

(302) H: you have very much confidence in your friendly English teacher here

(303) M: yes (laughs) é I think she ^ she: ^ will use é correctly our information

(304) H: uh hu, well, I hope so. for your sake.

Um terceiro fato significativo, à respeito da sequencição de perguntas, e que foi observado por Tannen para conversas entre amigos (1984: 92,93), é que algumas perguntas nunca recebem uma resposta relevante, coerente com o tópico discursivo da pergunta:

(173) H: so you're interested in the treatment of what?

(174) M: a I worked in ... [whith r rats. //

(357) H: How many people have you discovered? not so many,

(358) M: I I think é ^ é, we: ... we [pause] (10") we'll we will have a endemic ^
//of this disease in Brazil.

Nos dois casos, existe uma resposta aparente mas as respostas de Margarete não são coerentes com o conteúdo das perguntas de Huston. No primeiro caso, ela não menciona nenhum tratamento endocrinológico e sim o objeto de sua investigação básica e, no segundo, ela avalia a evolução do quadro da cólera, ao invés de fornecer o dado numérico requisitado.

Outros exemplos de perguntas sem as respostas relevantes esperadas, já citados anteriormente, são os casos em que Margarete responde no campo pessoal a perguntas objetivas de Huston que visavam a obtenção de informações precisas. Por exemplo, todo o segmento sobre a situação econômica do Brasil e, no segmento sobre a cólera, sua resposta avaliando a probabilidade de ela ou Huston contraírem a doença quando ele havia comentado sobre a ocorrência de duas endemias simultâneas no Brasil, a da cólera e a da aids.

2. A REPETIÇÃO

A repetição é uma das operações discursivas mais recorrentes nessa conversação. Vimos no estudo das perguntas que parte do enunciado de um interactante pode ser repetido pelo outro como sinal de surpresa. A entoação nessas circunstâncias tem dupla função: gramatical, marcando a frase como interrogação e atitudinal, operando como uma exclamação, para mostrar surpresa.

O uso da repetição aparece nessa conversação desempenhando várias outras funções, ou seja, realizando outras atividades sociais co-produzidas.

Uma das mais prevalentes é a demonstração de envolvimento. Quando um participante quer demonstrar envolvimento na conversação e interesse pelo que seu parceiro tem a dizer, ele concorda com o enunciado do parceiro, repetindo parte desse enunciado. Para concordar com o tom informal conferido à conversação por Huston, Margarete repete uma expressão usada por ele e que geralmente, em outros contextos, tem conotação ofensiva ou agressiva.

(29) H: So she's looking at how you interact with different ... different gringos?

(30) M: Yes, gringos, different gringos.

Em um exemplo característico do humor de Huston — exploração da polissemia léxica em jogos verbais — ele usa sintomaticamente a palavra "interaction" num contexto onde ele sugere uma investigação interdisciplinar, fazendo ao mesmo tempo uma alusão à presente investigação propondo o planejamento de "a good experiment". Margarete repete a expressão concordando com a proposta mas, na entoação descendente, desqualificando a ironia implícita.

(251) H: OK then we would design a three way interaction between Tomas and me and you

- (252) M: oh no (chuckles)
- (253) H: that this half hour won't let be wasted
- (254) M: yes (laughing) It's a ... //
- (255) H: design a good experiment
- (256) M: (laughing) a good experiment

Em outro momento, Margarete concorda com Huston sobre o tempo que ele julga ser necessário para se conhecer o Brasil, devido a sua extensão.

- (340) H: ... It's such a big country ^ you can discover in twenty years
- (341) [pause] 7"
- (342) M: twenty years.

Quando Huston usa uma forma sintática reduzida para mostrar familiaridade, Margarete repete as mesmas palavras com entoação expressiva de entusiasmo: variação na tessitura em "very" e velocidade acelerada.

- (403) H: so how do you think our conversation is going. Very good?
- (404) M: very good, yes...

Para aliviar a tensão, causada pelas críticas à metodologia do presente trabalho, Huston faz uma avaliação positiva a respeito da investigadora, como pessoa. Margarete ecoa as palavras dele.

- (425) H: But she's a very nice woman ^ this teacher
- (426) M: Yes, very nice.

Aqui Huston repete "seven" para amortecer o peso da informação, para diminuir sua precisão. Margarete o ecoa literalmente, aceitando e confirmando sua indefinição.

(333) M: seven seven years

No tópico sobre viagens, Margarete aproveita a "deixa" de Manaus para desenvolver um tópico no qual está genuinamente interessada, o quadro da cólera no Brasil. Em (346), ela inicia a seqüência sobre a cólera com uma avaliação em relação à Manaus: "In this moment Manaus is very dangerous" e, mais a frente, dá sua opinião em relação a cidade de São Paulo (350): "é (chuckling) in this moment I think São Paulo is the better". Na seqüência, ela repete a expressão de opinião para confirmá-la (352): "I think so."

Em (353) Huston resume a seqüência, selecionando duas palavras usadas anteriormente por Margarete: "dangerous"/"think", para confirmar o enunciado dela e estimulá-la a continuar: "so you think it's bet [it's very dangerous?" Ela novamente repete sua expressão de opinião, "I think so", reforçando-a e estabelecendo sua opinião como um fato. E ela continua repetindo a mesma expressão durante toda a seqüência da cólera.

A repetição em uma pergunta, além de também funcionar como elicitación de confirmação do enunciado, ao mesmo tempo sinaliza a surpresa do interlocutor.

(364) M: ... the cholera \wedge will \wedge stay in Brazil.

(365) H: oh, will it stay?

(366) M: (acc) Yeah, I think so. For \wedge a long years.

Na sequência em que retornam à influência do gravador, Huston repete o jogo de seleccionar palavras de Margarete: "presence"/"think" para confirmar e estimular a conversação:

(406) M: I I think é the the presence of the recorder é ... é ...

(407) H: has not much influence

(408) M: is not?

(409) H: do you think the presence has much [not influence?

(410) M: No, I think é é é ... the record é é has a influence in the ... //

(411) H: oh you think

(412) M: Yes

(414) H: of course

(415) M: of course (laughs)

No final da interação, quando discutem o tempo que ainda falta de gravação (isso obviamente não acontece em uma conversação espontânea), Margarete repete a resposta projetada de Huston para confirmá-la e Huston repete a confirmação de Margarete para concordar:

(435) H: (acc) so how much longer do we have? // five minutes?

(436) M: I don't know? five minutes

(437) H: five minutes. ok. that's ...

E na finalização da conversação, temos o último exemplo de repetição para confirmação:

(446) H: But I lived there for twelve years only.

(447) M: Twelve years. ^ Why?

Um exemplo interessante de demonstração de empatia acontece na interação entre Margarete e Laura, quando Laura cita os lugares que havia visitado. Margarete repete a expressão de apreciação de Laura, porém projetando seu próprio sentimento em relação a um fato semelhante, que ela menciona em seguida:

(58) L: We went to uh Fortaleza, Maceió, Natal, Recife, we went to São Paulo
and many more places

(59) M: uh, hu,

(60) L: and I loved it. //

(61) M: loved it. I ... I ... I ... travelled to ... Fortaleza, Maceió
in the past but I I loved her, her not, there.

Laura e Margarete usam também a repetição como uma estratégia para mostrar ênfase:

(22) L: There are still many things that I don't understand, many many many
things. ^ It's getting easier.

(54) L: oh, many places, many places and and ∂ in the month $\bar{\text{I}}$ for the month
of January I travelled with 130 exchange students.

(63) M: very very beautiful places ...

Essa estratégia é também adotada por Tânia: "The island is so so beautiful."

Na interação com Tânia, Wrigley usa a repetição para estabelecer impacto em sua narrativa: " ... I ^ travelled in I travelled in Europe very little. I've never been to Spain, I've never been to Portugal, I've never been to France, except Paris, ∂ I've

never been ^ to ^ Greece, I've never been ^ to ^ Denmark, Scandinavia, I haven't been to Rome, I haven't been to most parts of Britain so it's still the same as if you have some // ".

Na interação entre Margarete e Huston a repetição aparece também com força ilocucionária. Já vimos um exemplo em que é usada para amortecer o impacto da informação, com o meta-sentido de "aproximadamente" em (332): "over seven seven years".

Ilocutoriamente, pode também carregar uma crítica implícita. Quando Huston diz que se vacinou contra a cólera, mas apenas "pro forma" (379), Margarete repete "pro forma" em tom reprovador (simulado) e Huston se apressa em se justificar: "Because it doesn't work. right?"

Novamente, Margarete usa o mesmo expediente para discordar de Huston quando ele diz que a vacinação contra a cólera no Brasil poderia transmitir hepatite ou aids. Ela repete "aids" rindo, como se dissesse: "oh, come on, that's too much".

O falante nativo usa a repetição para corrigir inadequações no acentoônico de palavras individuais, nas construções sintáticas ou itens lexicais em elocuições do parceiro não-nativo. É uma estratégia semelhante à encontrada na interação professor-aprendiz em sala de aula de língua estrangeira e que parece não ocorrer entre falantes nativos.

(64) M: é ... I have to ... to do é, more four

(65) H: four more

(92) M: yes. Endocri'nology

(93) H: ,Endocri'nology. // ok

(94) M: ... I am writing my discussion on my é doc doctorate
//

(95) H: doctoral thesis //

(96) M:

doctorate

(108) M: But (chuckling) in in this moment a I'm I'm not: é ... é ... link é //
linkage, link?

(109) H: linked

(114) M: ... I work in hospital. I have a a...con'tract

(115) H: 'contract

(148) M: ... 「you ^ é 「do you: ... w work in ... in 「how do you do, how do you
do...

(149) H: what do I do?

(188) M: ... I study é hypothalamic, hypophasy, é axis // when I ^ I: ^ I I ^ retir
// ret ...

(189) H: uh hu
take off the adrenal?

(194) M: é é there are very relation, // relations, relationships

(195) H: relationship

(218) M: ... Because the kidney is more ... é easy // is no more easier (laughing) is
easier...

(219) H: is easier

(360) M: ... after this this epi'demic // e'pidemy e'pidemy

(361) H: uh hu epi'demic

O interessante a ser observado aqui é que nem sempre o falante não-nativo reconhece a correção ou faz uso dela. Por exemplo, Huston interrompe Margarete para corrigir sua expressão "doctorate" por "doctoral thesis"; quando Margarete retoma o turno, ela repete "doctorate", como havia dito em seu turno anterior (94-96, p122).

A repetição tem também um papel importante na construção da conversação turno a turno. Quando um interactante é interrompido no meio de seu enunciado, ele tende a repetir o final do enunciado interrompido, em seu próximo turno. A frase repetida funciona como uma expressão formulaica anafórica.

(125) H: But I I see a problem with this experiment

(126) M: You find?

(127) H: I see a problem with this experiment

(308) H: (acc) in Ribeirão? about ten days but let me ask you this economic //
situation

(309) M: ten days?

(310) H: ten days yes. this economic situation ...

- (354) M: Yes, I think so. In in the Manaus //
- (355) H: how many people //
- (356) M: a Amazon, yes //
- (357) H: How
many people have you discovered?

Algumas vezes a expressão é repetida vários turnos adiante, como foi observado por Tannen (1984). Huston inicia o tópico "economic situation of Brazil" (283): "... what do you think about the economic situation of Brazil?", e depois de várias seqüências inseridas repete a expressão 27 turnos adiante (310): "... this economic situation. Is [who's responsible ..."

Na ocorrência de sobreposição, ao invés de repetir uma frase, o locutor pode repetir a última palavra de seu turno interrompido:

- (4) M: ... my English teacher é ... is doing a ... pos // graduation
- (5) H: Yes?
- (6) M: post graduation
- (16) M: No // only, only a ...
- (17) H: o o only
- (18) M: ability of communication
- (57) H: You always have the same conversation, this //
- (58) M: no, no, no the same //
- (59) H: this
same begin, same beginning comes

- (391) H: the vaccination is only // to
 (392) M: only for (laughs)
 (393) H: to avoid the needle in Brazil.

O locutor, às vezes, repete a última palavra do turno precedente como um estratagema de conseguir tempo para organizar sua resposta:

- (87) H: ... so what're you doing now?
 (88) M: oh: now? // I

- (316) H: but who who uh made this debt?
 (317) M: made it? made it?

Repetição de palavras com a função de ganhar tempo também ocorrem no interior do turno:

- (319) M: Ah. (chuckles) I think they the the the government is corru corrupt

- (321) M: (emphatically) I don't know. I think this is a a sum ^ o of factors.

- (358) M: I I think é ^ é, we: ... we we: ... [pause] 10" we'll we will have a endemic ^ // of this disease in Brazil.

- (370) M: unfort unfortenly (chuckles)

Ou blocos de palavras podem também ser repetidos no interior do turno com a função de preenchedores de tempo:

(323) M: I think this is impossible. [you you can't ^ é: you can't

(284) M: A:h. It's terrible. Ii: ^ a a I'm feeling depressed (chuckles softly) when I
^ when I have to ^ to talk abouti ^ economic situation of Brazil. ^ Very
...

(287) M: ... In the las in the lasti: ... election ^ // I think my vote, vote?

O falante nativo usa, além da repetição, outros mecanismos para conseguir tempo para organizar seus pensamentos: preenchedores e pausas.

(383) H: So, so the German ^ the Germans do you know what their policy is?
Their policy is to say when you go to Brazil or the the jungle ô,
you you need on your vaccination [international ô card of vaccination
that...(nesse exemplo, o falante nativo usa a repetição também para auto
monitoração).

(336) H: Well then I go after to other places ^ Someday I'll go to Florianópolis
before this ^ to give a congress ^ and to lie on the beach.

Depois de uma pausa para organizar pensamento, algumas vezes, a última palavra é repetida em velocidade normal com o resto da sentença:

(12) M: Yes, I I ... I don'ti a a ^ I'm not a linguistic.

(64) M: é ... I have to ... to do é, more four

(84) M: Yes I: ... ^ I study a a ... would you to repeat, please?

(108) M: But (chuckling) in in this moment a I'm I'm not: ...

(224) M: of the kidney ... it is not difficult but you have to ... to ... to try:

Nessa interação a repetição é usada pelos participantes também como mecanismo de seleção de sons ou iniciadores de som e léxico (Sacks 1971): a variedade fonológica de um item lexical escolhido é coordenada de som com elemento no meio circundante, por exemplo, quando Margarete é interrompida por Huston e ele diz "sure", ela repete essa palavra no final de seu turno:

(325) M: completely. // I I think so. ^ I'm not I'm not sure (chuckles)

(326) H: sure

A coordenada de som repetida pode ser um fonema:

(320) H: It_went into the pockets of a few people, right?

(328) H: I'm starting to understand ...

Um fato interessante observado é a repetição de tópicos. Ocasionalmente, os participantes retornam a um tópico, já abordado anteriormente, repetindo-o como um preenchedor não de tempo, mas de assunto.

Huston critica explicitamente a estratégia que ele próprio usa (270): "yeah, yeah, there's where I work, I have an institute there (()) animal physiology and behavior. It's a ... I know we are repeating ourselves together the same conversation we had before. Yes? So, uh, tell me about your family."

Tópicos também recorrem como persistência do locutor para conseguir objetivos pretendidos, como, por exemplo, obtenção de informação ou afirmação de um ponto de vista.

3. INFERÊNCIA

Inferir significa concluir ou decidir a partir de algum elemento conhecido ou assumido ou de uma evidência (Webster 1954).

Quando Huston usa a palavra "behavior" no começo da interação, Margarete infere, pelo tom enfático, que o sentido pretendido ia além do sentido geral de comportamento, numa tentativa de indução a um comportamento específico. Ela reage, rejeitando o sentido induzido:

(15) H: I understand. So uh she's analyzing your behavior ^ towards me

(16) M: No, // only, only a....

(17) H: o o only

(19) M: ability of communication

(20) H: uh hu

ok

(21) M: ok

No, no, (chuckles)

O processo cognitivo de inferência é também usado nessa conversação na consecução de vocabulário pelo falante não-nativo. No segmento da discussão sobre trabalho profissional, Margarete quer mencionar a investigação que desenvolve em seu programa de mestrado. Como no momento ela não dispunha da palavra "mestrado" em inglês, ela tenta vários recursos para consegui-la: força ilocutória numa tentativa de eliciação: "I don't know", pausa esperando o fornecimento da palavra pelo falante nativo; tenta, em seguida, uma definição da palavra, definição que finalmente abandona em favor de uma exemplificação da situação em que é usada. Por analogia com o sistema de gradação universitária que conhece, Huston conclui e fornece o vocábulo elicitado:

- (176) M: Yes, my myi: ... mestrado, I don't know in Engl in English ^ buti my
my mestrado the the first ʃ before you doctorate in Brazil //
- (177) H: oh
- (178) M: you have to do a mestrado
- (179) H: oh the master's

4. ELICITAÇÃO DE VOCABULÁRIO

Além dos mecanismos e processos vistos acima — inferência, força ilocutória, pausa, definição e exemplificação de uso — outros são usados pelo falante não-nativo para obtenção de vocabulário nessa conversação.

1- Onomatopeia:

- (418) M: (laughing a lot) My teacher ... ʃ will ... ə ... smile ʃ smil no. it is not a
thing ə hə hə oh my god. what's the name?
- (419) H: she'll laugh

(420) M: laughed...

2. Explicações

Quando Margarete não dispõe de uma palavra, ela, algumas vezes, a substitui pela descrição da situação ou contexto de uso. Por exemplo, na falta de "abroad" ela a substitui pela descrição de como aprendeu inglês:

(46) M: Yes. I I I ^ never ^ I have never é ... studied English //

(47) H: ok

(48) M: é ... out outside this country. Only in // Brazil

O mesmo acontece quando ela quer dizer "resident":

(114) M: ... I'm a I I work in hospital. I have a a ... con'tract.

Outras palavras são substituídas por tentativas de explicação da palavra ou explicações de alguma forma relacionadas ao contexto, como, por exemplo, "from hear say" substituído por "by listen", seguida de explicação:

(266) M: Colonia. oh yes. oh I I ^ Ii: ... ^ know Düsseldorf but only: by listen
// I I I know I don't know ^ I never ever, não, I have never I hav é é //

(laughs) como é que é?

H: ok

(267) H: yes,
(chuckles)

(268) M: I: I I have never been // there (laughs)

Tentativas de explicações são usadas na descrição do "caso Magri":

- (299) M: (laughing) in in this moment in Brazil is \wedge the \wedge [the most is the \acute{e}
re'cord \acute{e} \acute{e} call re'cord because [I I don't know if you ... you
know about \acute{e} our minister, // \acute{e} Magri

Na discussão sobre nossa situação econômica, Huston fornece o item lexical que Margarete precisa mas, em sua ansiedade, ela não o percebe e continua usando a explicação que havia planejado:

- (313) M: debt? yes. \acute{e} \wedge is is a: is \wedge the principal \acute{e} cau cause. \acute{e} you we: we have
 \wedge we hav \tilde{O} payed //
(314) H: interest
(315) M: a lot of money \acute{e} and the internal situation ... //

Na descrição de Huston sobre sua área de interesse, ele usa uma designação técnica e, em seguida, a explica:

- (157) H: O:k. I'm interested in uh ... neurophysiology and comportament
(158) M: (almost inaudibly) uh hu
(159) H: That means behavior related to learning and motivation and reward \wedge
and other performances and deficits

5. AUTO MONITORAÇÃO

Margarete, muitas vezes, demonstra preocupação com a propriedade lingüística de suas construções e procura adequá-las durante a interação. Já vimos exemplos disso em suas solicitações por correção. Outros exemplos ocorrem em

que o relacionamento nativo/ não-nativo tem alguma semelhança com a interação professor-aluno em sala de aula:

(26) M: No, only é only me ... the the only or just me? //

(27) H: just you

(28) M: Just me. Yes //

(218) M: ... Because the kidney is more ... é easy // is no more easier (chukling)

(219) H: is easier

M: is easier to to ... to see //

Outras vezes ela própria tenta se corrigir:

(250) M: ... that's very é it is esier easy. ...(ver também 266-268, p. 131)

6. USO DE INTERLÍNGUA

Diz-se que o falante de língua estrangeira (LE) ou de segunda língua (L2) usa uma interlíngua, um continuum, que varia de extremo a extremo entre a língua materna (L1) e a língua alvo (LA). O substrato da língua materna atua sempre em determinada forma e em determinada extensão sobre sua produção na língua alvo.

Nessa interação, encontramos várias instâncias em que a L1 emerge na produção da LA.

Algumas vezes, ocorre uma sobreposição de vocábulos, resultando em um falso cognato:

(188) M: ... when I ∧ I: ∧ I I ∧ retir // ret...

(189) H: take off the adrenal?

(360) M: ... I think after this this epi'demic // e'pidemy e'pidemy?

(361) H: uh hu epi'demic

Cognatos são, às vezes, usados com o acento da L1:

(114) M: ... I have a a ... con'tract

(115) H: 'contract

(118) M: The go'vern go'vernment

Outras vezes, um vocábulo da L1 emerge para ser, imediatamente, substituído pelo correspondente na LA:

(212) M: ... you can ^ is mai it more feeling that you see (stammers)

Ou uma frase inteira é usada na L1 (266): "como é que é?"

Ou acontece uma transposição "literal" da L1 para a LA:

(238) M: é ... Sílvia Morato é uh uh very very months ago ...

(372) M: ... people ^ like us (chuckling) don don't ^ take ^ cholera.

E muito frequentemente, o falante não-nativo usa preenchedores da L1. Margarete usa profusamente o preenchedor "é". No transcorrer de toda a interação ela o usa em torno de 90 vezes, como nos exemplos:

(60) M: No, is é, é, é, oh my god. not always is the same (laughing) é ... is, this is the the second é // interview.

(64) M: é ... I have to ... to do é, more four

Outras vezes, ela sonoriza uma consoante final apoiando-a com a vogal /i/, como um reflexo do português onde não existem consoantes finais mudas:

(12) M: ... I don'ti a a a ^ I'm not a linguistic.

(36) M: ... I have another person for ... to you to you ... talk abouti my: my your her ... é ... her study.//

(140) M: No. I think Izaura wanti:s wants é ^ é wants analyse é, how ^ é, I can communicat é I can communication only communication

(156) M: (chuckling) i:n in whichi area, specific specifically?

(182) M: Buti in ... my doctorate é I ... I work with re rats

(372) M: é don'ti ... é people ^ like us ...

Elisão entre consoante final e vogal inicial da próxima palavra quase nunca ocorre.

7.USO DE PARÁFRASE

Reformulação do pensamento ou significado expresso em algo já dito ou escrito (Webster1954). Esse processo é usado tanto por Margarete quanto por Huston com diferentes funções.

No início da interação (12), Margarete reformula uma proposição várias vezes com a função de escapar às possíveis críticas de seu interlocutor em relação ao seu desempenho em inglês: " yes, I I ... I don'ti a a a ^ I'm not a linguistic (laughs). I'm not é I'm not studying é ... I'm a doctor".

Huston usa a paráfrase para diminuir o ruído na interação, focalizando suas perguntas, como por exemplo em (318), "who's responsible for owing all this money ^ to these banks? Where does this money go up here in Brazil?" e quando Margarete responde no macro contexto: "Ah. I think they the the government is corru corrupt", ele parafraseia a resposta dela para torná-la mais pontual: "It went into the pockets of a few people, right?"

Na discussão sobre a cólera no Brasil, Margarete usa a paráfrase para esclarecer o contraste de expressões técnicas do jargão médico: "epidemic/endemic". Como ela havia falado em endemia, e Huston reage usando o termo epidemia, Margarete esclarece os dois termos, definindo-os (360): "I think. Now it's epidemic. ^ A lot of cases in in ... in ... a short period, but I think after this this epi'demic // e'pidemy e'pidemy?" e (364): "...we have a a endemic ^ // é the cholera ^ will ^ stay in Brazil".

Mais adiante, Huston usa o mesmo processo, só que no sentido reverso, reformulando uma expressão ordinária através de um sinônimo técnico para esclarecer o significado que havia sido erroneamente interpretado por Margarete:

(375) H: ... I got a cholera shot.

(376) M: cholera? ^ shot?

(377) H: When I came here ^ I got a ^ vaccination

Quando Margarete tenta tranquilizar Huston à respeito da probabilidade de pessoas bem nutridas como ele ou ela contraírem cólera, ela elabora sua asserção inicial (372): "...people ^ like us (chukling) don don't ^ take ^ cholera" com várias finalidades: faz uma reavaliação da afirmação categórica anterior: "yes, very difficult // more difficult"; em seguida, explica justificando sua avaliação: "Because we ^ we have a a good state of nutrition."; segue dando exemplos: "é if you visiti Manaus you ^ will drink: é ^ mineral water you ^" e conclui, repetindo sua reavaliação: "I think more difficult é ^ for people like us [pause] 5" take cholera".

Ao final desse segmento, Huston exprime sua apreensão em relação às suas afirmações e, para esclarecer o que Margarete parecia não ter entendido, ele explica o motivo de sua apreensão:

(398) H: so I hope this is not going to the newspapers.

(399) M: the newspapers, here?

(400) H: What I say doesn't go into the Brazilian newspapers. // It'd be a big scandal.

Huston usa a paráfrase também como estratégia de persistência:

(425) H: But she's a very nice woman ^ this teacher

(426) M: Yes, very nice (laughing)

(427) H: very charming lady

Huston também reformula o que Margarete diz, usando um tempo de verbo mais adequado que o dela: Margarete usa um presente simples para a descrição de um fato temporário e Huston a corrige usando um presente contínuo:

(428) M: (laughing) now \wedge she she laughs more

(429) H: (chuckling) perhaps she's laughing

8. REFERENCIAÇÃO DÊITICA

O uso de referências dêiticas é uma estratégia conversacional para se conseguir coesão discursiva, evitando a repetição desnecessária do conhecido ou dado. Nessa conversação, é preferida por Huston. Ele usa "this" em relação a "cholera shot" (383): "... on your vaccination [international \varnothing card of vaccination that you had a cholera shot. because if you don't have this across the border \wedge some idiots may give you a shot". Com referência à sua afirmação sobre a inutilidade da vacinação ele usa "this" em (398): "so I hope this is not going to the newspapers", e "what I say" em (400): "What I say doesn't go into the Brazilian newspapers...". Ele se refere a América como "there" em (446): "But I lived there for twelve years only"

9. USO DE METALINGUAGEM

O modo de expressão humana usando a linguagem para falar sobre linguagem é muito freqüente nas artes: cinema falando sobre cinema, teatro falando sobre teatro, pintura falando sobre pintura, etc. Esse modo de expressão é chamado metalinguagem. Nessa conversação temos os interactantes falando de conversação. Eles usam metalinguagem extensivamente para se referir a própria conversação e para situá-la como o objeto da presente investigação.

Podemos agrupar o vocabulário metacomunicativo usado pelos interactantes em três categorias: termos referentes à linguagem como língua, termos referentes à análise de conversação e termos referentes à presente investigação. Ao longo da interação encontramos 50 turnos contendo um ou mais dos itens de metalinguagem relacionados abaixo:

Linguagem	Análise de Conversação	Ivestigação
verbal	communication	experiment
adverbal	communicate	experimenter
talk/talked	ability of communication	study
said	behaviour	recorder
speak	situation	recording
writes	interact	post-graduation
listen	conversation	subject
understand	beginning	biased
study/studying	repeat/repeating	tape
teacher/professor	content	design
Portuguese	analyses	sensored
English	transcribe	video-recording
linguistic	interview	
foreign language		

A alta ocorrência desses itens de metalinguagem, nessa interação, se explica pelo tema central que percorre todo seu trajeto: a investigação realizada.

Entre as principais funções desempenhadas pela metalinguagem, podemos mencionar as seguintes:

1. Monitoração de compreensão ou de audição : "Entende o que eu quero dizer?"
2. Avaliação: "Você fala bem."
3. Mecanismos de reparo: "O que eu quero dizer é.."
4. Estruturação do discurso: "Fale mais sobre isso", ou, "O que você tem a dizer sobre isso?"
5. Formulação da conversação (Garfinkel & Sacks 1970): um participante pode tratar uma parte da conversação como uma ocasião para descrever a conversação, para explicá-la, ou caracterizá-la, ou traduzir, ou resumir, ou fornecer sua idéia central, ou observar sua concordância com regras ou quebra de regras. Ou seja, um participante pode usar uma parte da conversação como uma ocasião para formulá-la.
6. Finalidades teóricas: menção da língua como objeto: "Aquele homem é frase nominal."
7. Combinação de uso e menção da língua: "Isto é tudo o que tenho a dizer, período": aqui se está mencionando o termo metalinguístico "período" e ao mesmo tempo usando-o para finalizar o tópico.

Nessa interação, exemplos são encontrados fartamente nos tópicos analisados. Aqui a metalinguagem serve principalmente para fazer avaliações: encontramos esse uso em 36 turnos. O segundo uso mais freqüente é para a estruturação da interação, com 29 instâncias; em seguida vemos exemplos de uso de metalinguagem no desenvolvimento de tópicos: 26 casos, na contextualização da interação: 17 casos, na formulação da interação: 10 casos e, finalmente, para expressão de compreensão, com apenas 1 caso. Isso significa que o tema central da interação, a investigação em si, aparece em aproximadamente 27% do total dos turnos da interação, o que é explicado pelo interesse particular nesse tópico pelo participante dominante.

Apesar da diferença qualitativa nas atividades desempenhadas através da metalinguagem nessa interação, em relação às descritas para interação professor-aluno, que são principalmente as de monitorar o funcionamento dos canais de comunicação, esclarecer e reformular a linguagem usada, a alta prevalência do uso de metalinguagem nesse evento de fala o aproxima da fala usada em sala de aula. Stubbs (1953: 53) observa que a metacomunicação é altamente característica da fala do professor, não apenas porque ela abrange uma alta porcentagem do que os professores dizem a seus alunos, como também no sentido de que seu uso é radicalmente assimétrico.

Nessa interação, sintomaticamente, Huston usa aproximadamente o dobro de itens de metacomunicação em relação à Margarete, uma feição que aproxima a interação entre eles à interação em sala de aula, entre professor e aprendiz.

10. USO DE LINGUAGEM INDIRETA

Como observado por Tannen (1984), na maioria das vezes, os falantes preferem linguagem indireta a dizer claramente o que querem. Um exemplo desse fato é quando Margarete quer dizer (e ela realmente começa a fazê-lo): "I don't speak English very well", mas no meio da elocução ela muda de idéia reformulando-a duas vezes. O que ela realmente pretende é se defender de possível crítica em relação a seu desempenho em inglês (12): "... I don't a a a ^ I'm not a linguistic (laughs). I'm not é I'm not studying é ... I'm a doctor (chuckles)".

Apesar de Huston reconhecer o que Margarete diz nas entrelinhas, e expressar brevemente: "I understand", ela não fica satisfeita e recorre novamente à linguagem indireta mais adiante, dessa vez interpretando uma curta troca dialógica ocorrida entre ela própria e a investigadora, que explica suas poucas chances de falar em inglês com nativos (36): "é she ma my teacher called me and said I I have another person for ... to you to you ... talk abouti my: my [your [her ... é ... her study."

Huston reage com um suscito "uh hu" o que provoca a persistência de Margarete, ainda usando linguagem indireta:

(46) M: ... I ^ never ^ I have never é ... studied English //

(47) H: ok

(48) M: é...out outside this country. Only in // Brazil.

Ela só se contenta quando Huston expressa seu reconhecimento usando todas as palavras (49): "No ok. It's very good your English", após o que ela minimiza: "No, no, not terrible // terrible (laughing).

Negociada essa situação, a conversação prossegue sem Margarete se incomodar mais a respeito de sua desvantagem lingüística.

Outros exemplos de linguagem indireta, nessa conversação, são os sentidos implicados que Huston dá às palavras: "behaviour", "verbal" e "adverbal" com a intenção de imprimir um tom irreverente à interação.

É um exemplo interessante de variação de linguagem indireta, usado nessa interação, é a comunicação "por tabela", onde Huston se dirige à Margarete para enviar mensagens à participante ausente. É uma estratégia muito comum de se dizer o que se quer dizer e ao mesmo tempo preservar a face.

11. LIMITAÇÃO DA CONVERSAÇÃO PELA EXCITAÇÃO

A excitação, para Margarete, funciona como um entrave na conversação. Quando ela se exalta, ela quase não consegue organizar seus pensamentos, passando, rapidamente, de um enunciado a outro, sem nenhum intervalo. É o que podemos ver, por exemplo, quando ela representa o papel da participante ausente: ela muda de referência dêitica, sucessivamente, procurando a correta (36). Mais adiante, falando de nossa dívida externa, ela novamente muda o referencial dêitico

(313): "debt? yes. é ^ is is a: is ^ the principal é cau cause. é you we: we have ^ we havô payed"

Na descrição do "caso Magri", ela usa linguagem condensada ("clipped"), mudando, rapidamente, o referencial, resultando em um enunciado absolutamente incoeso, mas cuja coerência é recuperada pelo interlocutor, devido ao seu conhecimento prévio do tópico (299, p).

A excitação prejudica o vocabulário de Margarete, tornando difícil para ela lembrar as palavras que necessita no momento. No calor da discussão sobre a nossa situação econômica, ela não consegue encontrar a palavra exata que precisa: "interest". Huston a fornece mas ela não o percebe e usa a expressão que havia planejado anteriormente (313-315, p17).

Um fato interessante acontece no ponto crítico desse segmento: Huston supre a palavra procurada por Margarete, mas ela não a verbaliza. Ao invés disso, ela a incorpora em seu enunciado, como se a tivesse dito, e prossegue expressando seu pensamento a partir daquele ponto:

(323) M: I think this is impossible. ↑ you you can't ^ é: you can't //

(324) H: can't ^ define,
yes?

(325) M: completely. // I I think so. ...

Em um momento catártico, no final da interação, quando Margarete faz uma previsão da reação da investigadora ao ouvir aquele trecho, ela usa uma série de recursos para recuperar o vocabulário não lembrado: muda o referencial da participante ausente para o interlocutor, como se dissesse: "you know", usa um sinônimo, desqualifica o sinônimo, usa onomatopeia e finalmente solicita explicitamente a palavra necessitada:

- (418) M: (laughing a lot) My teacher ... will ... ə ... smile smil no, it is not a thing ə hə hə oh my god. What's the name?

12. USO DE FORMA SINTÁTICA REDUZIDA PELO FALANTE NATIVO

Além da forma sintática reduzida, usada por Huston em perguntas, como foi visto anteriormente, ele a usa em outras construções. Algumas vezes, usa uma ordem invertida das palavras em afirmações, como em (49): "It's very good your English", ao invés de "your English is very good".

Uma estratégia interessante de Huston para demonstrar envolvimento é observada quando ele repete uma expressão de Margarete, para confirmar compreensão, usando a forma incorreta de Margarete, omitindo o artigo definido:

- (110) M: linked // é ... to university //
- (111) H: yes to university. oh I see

Em outro momento, ele omite o adjetivo possessivo (139): "Do you think your your interaction with me is not influenced by knowing that this is an experiment."

Quando ele sugere procedimentos para a coleta de dados dessa investigação, ele substitui um futuro no passado por um presente simples:

- (145) H: she puts us in a room together to have some lunch, and then secretly
you tape the conversation ^ // in your pocket:
- (146) M: On, yes.
- (147) H: and then (acc) afterwards you ask me if you can use it. It'd be better.

Em (173), ele novamente inverte a ordem das palavras: "so you're interested in the treatment of what?"

Quando ele concorda com Margarete a respeito de sua não-probabilidade de contrair cólera, ele omite o "so" reduzindo a construção (373) para "I hope"

Ao final da interação, ele substitui um advérbio por um adjetivo (403): "so how do you think our conversation is going? very good?"

13. SINALIZAÇÃO DE HESITAÇÃO

Alguns tipos de sinalização são universais e inerentes a todo relacionamento humano. Em qualquer lugar do planeta, as pessoas riem da mesma maneira e expressam dor da mesma maneira. As reações de raiva e impaciência também são semelhantes. A linguagem corporal pode ser entendida por qualquer pessoa em qualquer lugar do mundo: assistindo a uma apresentação de mímica por artistas ingleses ou a uma peça de teatro de bonecos japoneses, as reações são compartilhadas por todos os públicos, com poucas exceções.

Entre os humanos, a sinalização de hesitação é ecumênica.

Na interação nativo/não-nativo analisada, atendo-nos apenas aos sinais orais, encontramos basicamente três: repetições, pausas e preenchedores.

O preenchedor preferido por Margarete é "é" e Huston usa um "schwa", às vezes nasalado: "ən".

Exemplos podem ser encontrados, amplamente, em toda a interação, dentre os quais citaremos apenas alguns:

(283) H: No no. it's not so bad I [uh another ^ so ^ what do you think about the economic situation of Brazil?

(287) M: I: [pause] 8" In the las in the lasti: ... election ^ // I think a my vote, vote?

(289) M: my vote was cor é ... correct. I ...

14. CONSTRUÇÃO DE COERÊNCIA TEMÁTICA

No âmbito geral da coerência discursiva, algumas situações pontuais de coerência temática se destacam. O pensamento nem sempre é linear, e a expressão do pensamento salta em blocos. Algumas vezes, o falante organiza seu pensamento para dizer algo e começa a dizê-lo; então muda de idéia e continua expressando a segunda idéia no mesmo padrão de expressão anterior, com o mesmo ritmo e na mesma tessitura:

(127) H: I see a problem with this experiment. Since you are the subject but you al [you you know what the problem is with this experiment....

(140) M: No. I think Izaura want:s wants é ^ é wants analyse é, how ^ é, I can communicat é I can [communication only communication I think é her problem is no ^ ... [if: ifi we é ... talk about thirt minutes I think enough for Izaura (laughs)

(148) M: oh yes ^ yes
(creaked voice) ah yes [you ^ é [do you: ... w work in ... in [how do you do, how do you do ...

(150) M: é (meaning "yes") what do I [you do? I ...

- (299) M: (laughing) in in this moment in Brazil is ^ the ^ [the most is the é
re'cord é é call re'cord because [I I don't know if you ... you
know about é our minister, // é Magri
- (301) M: yes, ∂ ∂, I, a [co, corruption é, andi sh he: he: he was ^ // called

Em outro momento, quando Margarete faz uma pergunta direta e curta a Huston, sobre por que morou apenas 12 anos nos Estados Unidos, apesar de ser americano, ele usa uma resposta não preferida, longa e descontínua: começa a responder, muda o foco para o âmbito geral usando linguagem amortecedora, exemplifica no particular e finalmente conclui negando a resposta:

- (448) H: well because δ ... \lceil must be personal \wedge things \wedge get \wedge moved. \lceil My personal problems are \wedge things I didn't....

Em (269), Margarete usa sinalização linguística de concordância inadequada, mas o contexto é auto explicativo:

- (268) H: You've never been there. ok //
- (269) M: Yes (laughing)

O uso linguístico [a expressão "uso linguístico" é empregada por Widdowson (1991:69) em sua conceituação de coerência discursiva: "Um discurso é coerente na medida em que nós o reconhecemos como representativo do uso linguístico normal, na medida em que nós aceitamos que a sequência de atos ilocucionários está em conformidade com as convenções conhecidas."], feito por Huston, quando

Margarete lhe pergunta se ele fala português ou não, não é o convencional, com o uso do tempo verbal diferente do da pergunta:

(327) M: ... do you speak i:n Portuguese or not?

(328) H: I have. [I'm starting to understand a few words ...

Aqui tem-se a impressão de que ele havia começado a construção no presente perfeito: "I have started to understand" e mudado para um enunciado menos assertivo.

Quando Huston fala de seus planos futuros de conhecer o Brasil, Margarete repete suas palavras, mas a repetição, nesse caso, não é para concordar. É um comentário crítico, sua entoação indicando a metamensagem: "we're always postponing":

(343) H: next time I'll go North [pause] 5" I hope.

(344) M: yes, next time (chuckles)

Às vezes, a coerência temática só pode ser recuperada em relação a turnos anteriores:

(349) H: uh hu , all right. so of course you don't need anything // like this

(350) M: you é (chuckles) [in this
moment I think ... São Paulo is the better //

(353) H: That's a good doctor. uh. so you think it's bet [it's very dangerous?

Pelo contexto imediato vê-se que estão se referindo à cólera.

Quando Huston comenta que temos duas grandes epidemias, Margarete responde no âmbito pessoal, sobre a probabilidade de pessoas bem nutridas como eles próprios contraírem uma das doenças. A sequência proposicional é falha, mas a coerência é recuperada do contexto, relacionando os interactantes às endemias:

(371) H: So you have cholera and aids?

(372) M: é don'ti ... é people \wedge like us (chuckling) don don't \wedge take \wedge cholera.

(laughs). yes, very difficult // more difficult.

Toda a sequência sobre a influência da presença do gravador não é clara e é contraditória, se isolada do contexto de toda a conversação . O que Margarete quer dizer é que a presença do gravador tem influência na seleção dos tópicos mas não é o tipo de tópico nem seu conteúdo que interessam à presente investigação e sim como esses tópicos são desenvolvidos pelos interactantes, ou seja, o que os interactantes fazem para fazerem sentido.

15. AQUISIÇÃO DE LÍNGUA DURANTE A INTERAÇÃO SOCIAL

A interação humana, em todos seus aspectos, provoca mudanças nos sistemas de conhecimento dos interactantes.

Ao final de uma interação social, os sistemas de conhecimento dos interactantes nunca são os mesmos de antes da interação. As mudanças podem ocorrer no sistema de conhecimento textual (sistema linguístico), ideacional, interpessoal incluindo até o sistema emocional dos participantes (a taxonomia dos sistemas mencionados é usada por Breen, Candlin & Waters 1979, para designar conhecimento comunicativo).

A aquisição de língua acontece durante a interação social, como também na interação ouvinte-texto e leitor-texto em língua materna. Isso se dá também na

interação nativo/não-nativo tanto em situação de imersão como em situação de não imersão.

De acordo com Breen, Candlin & Waters (1979: 4), "talvez devêssemos considerar o aprendizado — incluindo o aprendizado de uma nova língua — como a contínua interação entre aprender e usar linguagem " e, por isso, "ao invés de encorajar os aprendizes a aprender a língua para se comunicar, podemos encorajar os aprendizes a se comunicar para desenvolver seu aprendizado".

No desenrolar do processo discursivo, na construção e negociação de sentidos, na obtenção de coesão e coerência, acontece aquisição de língua pelo falante não-nativo e, às vezes, também pelo falante nativo. Na conversação Margarete-Huston, talvez Huston tenha esclarecido o contraste "epidemic/endemic" e na conversação Tânia-Stevens ele "aprende" um novo item lexical em inglês: "litoral".

Algumas situações pontuais ilustram a aquisição de língua (aquisição aqui significando não apenas verbalização do novo item no discurso, mas também o uso de sua compreensão em enunciados) pelo falante não-nativo.

Todas as vezes que Margarete solicita uma correção, ela a usa imediatamente:

(108) M: But (chuckling) in in this moment a I'm I'm not: é ... é ... link é //

linkage, link?

(109) H: linked

(110) M: linked é ... to university

(360) M: I think after this this epi'demic // e'pidemy e'pidemy?

(361) H: uh hu epi'demic

(362) M: epi'demic é ...

A maioria das correções oferecidas por Huston, sejam fonológicas, sintáticas ou lexicais, é incorporada por Margarete em seu discurso:

(64) M: é ... I have to ... to do é, more four

(65) H: four more

(66) M: four four more

(114) M: ... I have a a ... con'tract

(115) H: 'contract

(116) M: 'contract with ...

(148) M: ... do you: ... w work in ... in ... [how do you do, how do you do ...

(149) H: what do I do?

(150) M: é what do I [you do? I ...

(204) M: ... you have to ... do do ^ a ... approach a lombar //

(205) H: lombar approach

(206) M: lombar appro approach andi ...

Todas as eliciações de vocabulário e seu subsequente uso por Margarete, como já foi comentado, a construção de novos sentidos, como "take off", "runs", e a negociação de sentidos alternativos como em "behavior", "ability", "adverbial", são exemplos de aquisição pontual de língua.

Além dessas situações, existe no contexto de interação nativo/não-nativo, uma atenção especial por parte do falante não-nativo, disposto favoravelmente à

aculturação, à linguagem usada pelo seu parceiro. O falante não-nativo intencionalmente "pega" expressões autênticas e itens de vocabulário, que usará imediatamente ou na primeira oportunidade (Fillmore 1979), como podemos ver, por exemplo, na sequência em que Huston usa a expressão "medical doctor" se referindo à profissão de Margarete, e ela imediatamente a repete:

- (13) H: oh you're a doctor, // a medical doctor
(14) M: ∂...a medical doctor

Mais adiante ela repete a expressão "experimental models" que Huston havia usado 23 turnos antes (161): "experimental models of uh psychiatric deficits", e pede a confirmação de Huston para a adequação da expressão no contexto atual (184): "I: my: ex'perimental model, model?" apesar de usar o acento tônico deslocado.

Quando Margarete não usa a expressão nova, ela demonstra sua compreensão:

- (375) H: ... I got a cholera shot.
- (376) M: cholera? ^ shot?
- (377) H: When I came here ^ I got a ^ vaccination
- (378) M: o:h yes

16. RESOLUÇÃO DE MAL ENTENDIDOS

Mal entendidos em L1 podem ocorrer devido a uma má compreensão do sentido locutório de um enunciado ou à má interpretação de seu sentido ilocutório. Os mal entendidos, nessa conversação, ocorrem, geralmente, devido a uma má compreensão pelo falante não-nativo do sentido locutório ou proposicional do enunciado do interlocutor.

Quando Huston pergunta a Margarete como ela conheceu a investigadora que conduz esse estudo, ele usa a expressão: "who runs this experiment". Margarete desconhece o sentido de "run" nesse contexto e despreza a palavra nova, se concentrando na parte conhecida: "this experiment". Margarete, contudo, estava ainda concentrada na sequência anterior, especulando consigo mesma se ele havia entendido a situação dela no hospital e por isso não entendeu a pergunta seguinte, completamente diferente do contexto anterior. Ela ri da palavra "experiment" e pensando que ele está se referindo à experiência dela, responde com uma pergunta para esclarecer: "my experiment?" Huston responde afirmativamente, aumentando a confusão, mas, em seguida, reformula a pergunta anterior usando a palavra "subject". Fica imediatamente claro, então, para Margarete, a referência dêitica "this experiment" como referindo ao presente estudo, assim também como a expressão até então desconhecida para ela: "who runs" e, antes que ele termine a pergunta, Margarete o interrompe para responder. Foram necessários 4 turnos para solucionar o mal entendido:

(119) H: ... how did you establish contact with the lady ^ who runs this
experiment?

(120) M: (laughing) this experiment.

No, a, my my experiment?

(121) H: Yes. how did you contact, how did you become a subject // in this
experi //

(122) M: Ah, because my [the the Izaura é ... she was my teacher, my
English teacher.

Quando Huston pergunta quanto tempo leva para se adrenalectomizar um rato, Margarete dá uma resposta totalmente incoerente:

(225) H: how long does it take ^ to do one rat?

(226) M: A:h, é ... abouti 50 50 days, 15 days é, a a é 10 or 20 animals you can //
you can do ok

Huston focaliza sua pergunta através de uma resposta projetada "... half hour one animal?". Margarete então parece compreender a pergunta anterior e dá a resposta correta:

(228) M: no, 2 minutes, 4 minutes

(229) H: for animal?

(230) M: yes

A resolução dos mal entendidos, efetuada através da negociação e construção de novos sentidos, constitui uma excelente oportunidade para o aprendiz adquirir a língua. E um dos contextos mais férteis para essa aquisição, em situação de não-imersão, é o encontro do falante não-nativo com o nativo, em oportunidades de uso autêntico da língua, como é o presente caso.

C. Natureza da Interação

Nossa investigação, por ser essencialmente empírica, e, portanto, indutiva ("bottom up"), apóia-se, unicamente, nos dados para chegar às categorias específicas da situação investigada. A natureza e estrutura da interação investigada emergem da análise dos objetos, ou seja, das atividades sociais co-produzidas na interação e de semelhanças observadas com características de outros eventos de fala já descritos. Dessa forma, verificamos que a interação informal analisada, ocorrendo entre um falante nativo de inglês e um não-nativo, brasileiro, que aprendeu aquela língua em situação de não-imersão, revela estratégias conversacionais presentes em diversos gêneros conversacionais: inclui estratégias usadas por amigos em conversas informais, as usadas em discussões profissionais e algumas características de fala em sala de aula, além de feições típicas de eventos de fala específicos, como a fala gravada. Como foi observado por Tannen (1984), para conversas entre amigos, aqui também "a preferência por uma estratégia ou outra não é absoluta, mas sensível ao contexto".

Os sujeitos de nossa investigação são dois pesquisadores: o falante nativo, Huston, é um psicólogo experimental, atualmente locado na Universidade de Düsseldorf, e a falante não-nativa, Margarete, é uma endocrinóloga em fase final de seu programa de doutoramento na Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo. Eles se encontram no departamento de psicobiologia da USP e gravam 30 minutos de conversação. Vejamos as feições de diversas naturezas que mais emergiram nessa interação.

O tom geral da conversação é de humor com tendência à sátira por parte de Huston e aliviada por Margarete que, apesar de audiência entusiasta, tenta neutralizar as críticas nos momentos mais incômodos. O tom humorístico é estabelecido desde o começo da interação, com Huston sugerindo uma abordagem extra-verbal ("adverbal") e Margarete rejeitando-a, mas aceitando o tom

descontraído e aberto.

Vários assuntos são tratados, humoristicamente, por Huston: a inutilidade da vacina contra cólera, o "caso Magri", os falantes nativos deste estudo, que ele chama de "gringos", sua desconfiança em relação aos objetivos deste estudo, a metodologia de coleta de dados e o desperdício de tempo com a gravação. Em outros momentos, o tom fica sério, como na discussão sobre a situação econômica do Brasil, e o quadro da cólera, quando Huston demanda informações precisas e objetivas.

A conversação é animada, com andamento (intervalo de tempo entre o turno antecedente e o atual) rápido e farta sobreposição. Em 448 turnos, houve 132 interrupções, incluindo sobreposições e justaposições. O andamento de Huston é mais rápido, interrompendo, aproximadamente, duas vezes mais que Margarete (85 contra 47, respectivamente). Entretanto, nos assuntos em que o interesse de Margarete é intenso, ela interrompe freqüentemente, como na discussão sobre a cólera e nas descrições de suas investigações.

Apesar de ser mais aglomerador que Margarete, Huston prefere assuntos gerais, abordando-os de forma impessoal. Margarete, mesmo quando solicitada a fornecer informações precisas, responde no campo pessoal.

Huston faz perguntas curtas e diretas ("perguntas bombardeio") sobre assuntos pessoais de sua interlocutora mas quando ela usa a mesma estratégia, abordando assuntos de família e a questão da nacionalidade de Huston, ele se torna não colaborativo, mudando o tópico repentinamente ou rejeitando-o explicitamente.

Como ocorre em algumas conversas informais, um participante pode se sobressair aos outros, liderando toda a conversação ou partes dela. Nessa interação, Huston imprime o tom geral e o andamento.

Na situação particular de interação informal nativo/não-nativo em situação de não-imersão, porque é difícil para o falante não-nativo se livrar de sua

consciência de língua, sua preocupação com a exatidão o coloca em uma posição de desvantagem lingüística que pode pender a balança do poder e estabelecer uma relação assimétrica em alguns segmentos da interação ou na interação como um todo.

As condições de produção desse tipo de interação, portanto, podem contribuir para um efeito de dominância de um participante sobre o outro. Entretanto, a dominância em uma interação não é uma relação causal, na qual o falante nativo domina por ser falante nativo. A assimetria é um fato social resultante da interação de variáveis complexas. Por exemplo, depende da situação: quem está falando com quem e de que lugar social, e, durante a interação, o papel dominante pode variar com o tópico de discussão e o grau de envolvimento dos participantes.

Na interação em análise, a dominância ocorre em duas áreas principais: a quantidade física de fala e os mecanismos lingüísticos ("linguistic devices") usados pelos participantes. Esses mecanismos refletem diferenças estilísticas baseadas em noções de conteúdo (o que é apropriado para se falar em determinadas circunstâncias), e nos sinais conversacionais (como é apropriado falar sobre os assuntos escolhidos).

Quantidade física de fala

Um dos fatos esperados como óbvios em relação a um intercâmbio diádico é uma distribuição equitativa de turnos: supõe-se que cada interactante contribua com 50%. Isso não aconteceu nos nossos dados. Algumas vezes, um dos participantes faz uma pausa, esperando o outro tomar o turno, mas este não o faz, e o primeiro interlocutor continua com o turno. Outras vezes, no meio de um turno, o segundo participante insere um comentário não-verbal ou concorda brevemente, não constituindo uma interrupção real, e o turno conta para o primeiro participante.

Ou, em uma disputa pelo turno, quando o segundo participante não usa um signo verbal ou o faz escassamente, o primeiro vence a disputa e conserva o turno. Apesar de, nesse caso, a tentativa de fala ser considerada como turno, o resultado observável é de uma discrepância na participação de cada interactante, indicando em direção à dominância do segmento, ou de toda a interação, por um dos participantes.

Na interação em análise, Huston contribui com 226 turnos e Margarete, com 222, respectivamente 50.4% e 49.5% do total da conversação. Huston usa aproximadamente 1657 palavras e Margarete em torno de 1239. Quantitativamente, a diferença parece pequena mas o efeito conversacional é de predominância da fala de Huston sobre a de Margarete, o que é verificado acontecer desde o início da interação. Por ser um pesquisador, Huston se preocupa com os procedimentos metodológicos deste estudo e quer saber do que se trata e como é conduzido. É ele quem inicia a conversação, procurando se certificar de detalhes técnicos da gravação. Depois que Margarete dá algumas informações iniciais sobre a situação, ele assume a liderança da interação, conduzindo-a de diversas formas.

Mecanismos Lingüísticos de Dominância

Quando a conversação tem foco em conteúdo, cada participante dispõe de uma série de recursos discursivos para realizar seus objetivos, o que pode resultar em um efeito de assimetria. Um sinal de liderança na conversação, por exemplo, é a persistência de um interactante por querer afirmar seu ponto de vista sobre determinado tópico ou conseguir informação sobre determinado assunto. Nessa situação, um tópico considerado importante por um interlocutor é perseguido por ele até que alguma forma de concordância seja conseguida, ou seja, até que os dois participantes cheguem a alguma forma de assentimento ou aquiescência, ou até que a informação desejada seja obtida, e, se não for, até que sua ausência seja aceita

pelos interactantes.

No presente caso, Huston é o mais persistente. Por estar preocupado com a metodologia deste estudo, este se torna o tema recorrente do começo ao fim da interação. Ele discute os sujeitos, a coleta de dados e os objetivos. Entremecendo o tema, outros tópicos de interesse surgem. Huston, por exemplo, insiste em saber exatamente a causa de nossos problemas econômicos e o estágio da cólera no Brasil.

Margarete não persiste muito tempo na tentativa de estabelecer um tópico para discussão. Talvez por uma razão cultural, ela não insiste por mais de dois ou três turnos, quando percebe que seu interlocutor não está interessado no assunto. Um único exemplo atípico ocorre no início da interação, no momento em que ela se desculpa pelo seu nível de competência em inglês. Ela persiste e retoma suas explicações através de várias seqüências inseridas, até seu interlocutor enunciar explicitamente seu reconhecimento e elogiar o desempenho dela. Essa negociação custa 40 turnos.

A seleção de tópicos é outro mecanismo de controle de conversação. Há uma simulação de negociação na pergunta de Huston: "what're we gonna talk about?" e na sua sugestão: "we can talk about ^ politics, philosophy, religion, sex ^ music". O tópico, eleito por Margarete, "university politics", nunca é desenvolvido. É Huston também quem inicia a maioria dos tópicos. De um total de 41 mudanças de tópico, Huston inicia 23 e Margarete 18, ou seja, 56% contra 44%, respectivamente.

Quando a conversação não é focalizada em conteúdo, isto é, quando os tópicos são apenas desculpas para interagir, ou seja, quando a conversação é apenas o veículo para se concretizar um evento social, que é importante em si mesmo, como por exemplo, um encontro entre amigos, as estratégias conversacionais relacionadas com os mecanismos de conversação, tais como tomadas de turno, sobreposições, justaposições, as feições prosódicas (ritmo, tessitura, velocidade de

fala, andamento em relação a turnos precedentes, a amplitude e a qualidade de voz, etc.), assim como os sinais conversacionais relacionados ao tom da interação, são relevantes.

No caso presente, tópicos são desculpas para interação mas, devido ao estilo conversacional do parceiro dominante, o conteúdo de cada tópico se torna o motivo da interação, e os sinais conversacionais, que mostram como é apropriado falar sobre os tópicos, servem a função de obter informação ou de fazer um ponto de vista prevalecer sobre outro ou de estabelecer o tom de toda ou parte da interação. Ou seja, também os sinais conversacionais servem para estabelecer assimetria na conversação.

Outros mecanismos lingüísticos apontam para a relação de assimetria nessa interação, semelhante à situação de sala de aula, em que a autoridade do professor — institucional ou emanante de sua competência profissional e respeito bidirecional em relação aos alunos — o coloca em situação de dominância em relação aos aprendizes. Essa dominância se expressa lingüisticamente de várias formas, e nessa interação verificamos as seguintes:

Julgamentos de valor

Nessa interação, Huston faz avaliações de maneira semelhante a um professor em sala de aula: "...it's very good your English." ; "your English is excellent. Very few people here communicate well in English". Em relação à carreira acadêmica de Margarete, faz um comentário crítico: "what're you doing now? ... ten years later?", avaliando negativamente a demora de sua pós-graduação.

Perguntas

Essa interação tem um componente significativo de perguntas e respostas. Aproximadamente 22% dos turnos incluem uma pergunta e, dessas, 70% são feitas

por Huston e 30% por Margarete (69 e 29, respectivamente). As perguntas de Huston não são somente significantes, quantitativamente, como significativas, qualitativamente. Em sua maioria, são perguntas assertivas, nas quais ele faz as perguntas já conhecendo, ou pensando conhecer, as respostas. Seus enunciados são, na realidade, afirmações, na forma e na entoação: "she's analyzing your behavior \wedge towards me", ou "and you're an endocrinologist", ou "it went into the pockets of a few people, right?" Faz perguntas retóricas, que ele mesmo responde: "so, so the German \wedge the Germans do you know what their policy is? Their policy is to say ...". Faz perguntas oferecendo opções de respostas (respostas projetadas): "what d'you prefer to talk about, religion or politics ... or sex?", ou, "this economic situation. Is [who's responsible, \wedge here, are the local people ...".

Suas perguntas dobradas expõem o conhecedor autoritário: "Do you know where that is?" se referindo a Düsseldorf, e falsos começos revelam opiniões pré-estabelecidas: "Do you think the presence has much [not influence?", se referindo ao gravador.

Ele é o verdadeiro entrevistador. Persiste, focalizando suas perguntas, para conseguir a informação desejada, e muitas de suas perguntas implicam numa avaliação crítica, como a que faz do quadro da saúde pública brasileira: "so you have cholera and aids?" parecendo implicar que as duas, juntas, são demais. Na obtenção de informação, às vezes, Huston usa o imperativo: "tell me about your family", ou "tell me , who who is responsible, what is responsible for this mess?"

Com Margarete, prevalecem as perguntas verdadeiras, sem o conhecimento prévio ou hipóteses de resposta. Dessas, as perguntas abertas (perguntas iniciadas com palavras interrogativas) são usadas equitativamente pelos dois.

Por exemplo:

225 H: How long does it take \wedge to do one rat?

274 H: How many children do you have?

156 M: i:n in whichi area , specif specifically?

307 M: é, é, (acc) how long haver you been in Ribeirão?

Perguntas que mostram admiração ou surpresa e perguntas solicitativas são usadas unicamente por Margarete. Ela, colocando-se tipicamente no papel de aprendiz, elicitava correções: "only me ... or just me?"

Correções

Huston emprega modelo de fala típico de professor em sala de aula ao corrigir Margarete. Ele usa a repetição para corrigir problemas de várias naturezas.

Por exemplo:

sintáticos:

(64) M: é ... I have to ... to do é , more four

(65) H: four more

de vocabulário:

(108) M: But (chuckling) in in this moment a I'm I'm not: é ... é ... link é//

link? linkage,

(109) H: linked

(194) M: é é there are very relation, // relations, relationships

(195) H: relationship

de acento tônico em palavras individuais:

(114) M: Yes. I'm a [I work in hospital. I have a a ... con'tract

(115) H: 'contract

de expressões formuláicas:

(148) M: ... you \wedge é [do you: ... w work in ... in [how do you do, how do you do
...

(149) H: what do I do ?

Margarete, por sua vez, utiliza um modelo de fala de aprendiz ao solicitar confirmações a alguns usos, principalmente de vocabulário:

(208) M: paravertebral?//

(209) H: yes

(220) M: é ... then you \wedge looking for a a adrenal , adrenal?//

(221) H: yes

Todos esses procedimentos indicam uma relação assimétrica semelhante à do professor/aprendiz em sala de aula.

Outros aspectos característicos de interação em sala de aula estão presentes nessa interação. Entre os encontrados nas atividades sequenciais recorrentes estão os seguintes:

Elicitação de vocabulário

É feita através de várias operações discursivas pelo falante não-nativo, como por exemplo, o uso de sinônimo e onomatopéia. Quando Margarete quer obter o verbo "laugh", ela usa "smile" e simula o som de uma risada. Ou usa a palavra na L1 seguida de exemplificação de situação em que a palavra ocorre, como por exemplo em "mestrado" (linhas 176 a 179).

Auto- monitoração

Margarete demonstra preocupação com sua adequação linguística e monitora seu desempenho: "... because the kidney is more ... é easy // is no more easier (chuckling) is easier to to ... to see", ou "... that's very é it is easier easy".

Interlíngua

Interlíngua é o termo cunhado por Selinker (1972) para se referir ao conhecimento sistemático de uma segunda língua, que é independente tanto da primeira língua do aprendiz quanto da língua-alvo. O termo veio a ser usado com sentidos diferentes, mas relacionados: 1. refere-se a uma série de sistemas interligados que caracterizam a aquisição; 2. refere-se ao sistema que é observado em um estágio individual de desenvolvimento, ou seja, uma "interlíngua"; e 3. refere-se a combinações particulares de primeira língua e língua-alvo (Ellis 1985: 299). Aqui usamos o termo como uma síntese desses sentidos, ou seja, como um construto para designar o estágio atual do aprendiz em relação a um continuum, variando de extremo a extremo entre a língua materna e a língua-alvo.

Encontramos vários exemplos de interlíngua nessa interação, que já foram mostrados em detalhe. Para lembrar alguns, temos: o uso do preenchedor "é" (93 vezes); de falso cognato inexistente na LE com o sentido empregado, por exemplo, "retire" por "take off" em

(188) M: yes, and I study é hypothalamic, hypophasy, é, axis // when I \wedge I: \wedge I I
 \wedge retir // ret...

(189) H: uh hu
take off the adrenal?

uso de transcrição literal da L1 para a LE, como por exemplo em: "Sílvia Morato é uh uh very very months ago ..."; ou a emersão de um vocábulo da L1 que é imediatamente substituído pelo correspondente na LE: "... you can ^ [is mai it more feeling that you see"; e sonorização de consoantes finais, como por exemplo, "... I donti a a a ^ I'm not a linguistic", ou " ... I have another person for ... to you to you ... talk abouti ..." ou "... I think Izaure wantis wants é ". Diga-se, de passagem, que Margarete quase nunca faz elisão da consoante final de um palavra com a vogal inicial da palavra seguinte.

Metalinguagem

Devido ao tema da interação — o presente estudo — uma alta frequência de uso de metalinguagem (linguagem falando de linguagem) é verificada, de maneira semelhante à que ocorre em sala de aula. Os itens lexicais podem ser agrupados em três categorias, referentes à linguagem, à análise de conversação e à investigação, como a seguir:

LINGUAGEM	ANÁLISE DA CONVERSAÇÃO	INVESTIGAÇÃO
verbal	communicate	experiment
adverbal	communication	experimenter

Em razão da afinidade profissional entre os participantes, surgem, espontaneamente, tópicos relacionados às suas atividades de pesquisa. Nesses segmentos, há uma inversão do papel dominante, e Margarete assume papel ativo na conversação: ela descreve experiências e discute procedimentos. Margarete esquece sua desvantagem lingüística e se sente segura, agora que está falando do mesmo lugar social, a um colega, a um igual. Nesse momento, ela tem mais conhecimento que seu interlocutor; ela é capaz de fornecer a informação que ele pede: (174 a

236). O mesmo acontece em relação a outros tópicos, nos quais Margarete está particularmente interessada e tem o que dizer, como no segmento sobre o episódio de cólera no Brasil.

Em ambos os segmentos, o ritmo de Margarete é rápido. Ela sobrepõe, justapõe, oferece respostas colaborativas ao invés de respostas diretas e curtas e, quando é interrompida, responde rapidamente o que foi perguntado e continua dizendo o que tem a dizer. Algumas vezes, ela nem mesmo responde o que lhe é perguntado e, o que é mais significativo, muda o tom da conversação, de humor para sério. Ela interrompe o clima de brincadeira e dá o tom ao novo segmento. Esses dois exemplos de fala profissional indicam que o papel dominante não prevalece através de toda a interação. Ele varia com o tópico e com o grau de envolvimento dos participantes.

Da análise dos fatos conversacionais observados nesta interação informal entre um falante nativo e um não-nativo, podemos traçar alguns paralelos entre ela, a fala entre amigos e a fala em sala de aula. A interação nativo/não-nativo analisada tem características diferentes da fala entre amigos e da fala em sala de aula. A seguir, destacaremos as principais diferenças entre os três tipos.

1. Diferenças

FALA ENTRE AMIGOS

Tópicos pessoais vs. tópicos impessoais: Tanto na fala entre amigos como na interação nativo/não-nativo, alguns tópicos são estimuladores de entusiasmo e outros constituem foco potencial de tensão. Nos casos de interação dialógica, entretanto, os parceiros têm de resolver as situações propostas, não existindo a possibilidade de socorro ou mudança de tópicos por outros participantes, o que pode ocasionar momentos desconfortáveis.

Persistência: Além do interesse pelo tópico e das características individuais dos participantes, o componente cultural é importante nas decisões de persistência. A curta permanência de Margarete em um tópico atesta essa tendência cultural como também sua preferência por generalidades.

A conseqüente alta rotatividade dos tópicos resulta em um efeito de fragmentação da interação.

FALA EM SALA DE AULA

Os níveis de refinamento da interação professor/aprendiz são função de esta ser centrada no livro didático, no professor, ou no aprendiz. Na interação nativo/não-nativo, os níveis de refinamento são função do conteúdo informacional disponível e da capacitação linguística do falante não-nativo.

Na sala de aula, o conteúdo é pedagógico, com dois papéis: aluno (interlocutor) e professor (locutor); o professor faz a maioria das perguntas. Nessa interação o conteúdo é informacional, com os papéis de entrevistador/entrevistado invertidos: o falante nativo assume fortemente o papel de entrevistador e o não-nativo, de entrevistado.

FALA ENTRE AMIGOS

Interrupção: Funciona colaborativamente para os dois participantes, mas o alto envolvimento conversacional, aqui, não implica necessariamente em solidariedade: um dos parceiros está interessado, principalmente, em obter informações e pressiona sua interlocutora na obtenção delas.

Humor: Não é apenas um fato conversacional, mas é constitutivo nessa interação. Toda a interação é uma brincadeira, embora o humor seja de natureza diferente: sublimação de tensão para os dois participantes, ou irônico, no caso de um participante, e colaborativo, no caso do outro.

Tolerância igual tanto ao barulho como ao silêncio: pausas longas frequentemente quebram o fluxo da interação.

FALA EM SALA DE AULA

Assimetria: O professor tem controle conversacional sobre o tópico, a relevância e correção do que o aluno diz e sobre quando e quanto o aluno pode falar. Na interação nativo/não-nativo a assimetria não é garantida, podendo inverter as condições de controle e as situações de conhecimento.

Metacomunicação: Alta ocorrência e uso assimétrico na fala do professor. Nessa interação o uso é assimétrico mas aparecem outras funções que as desempenhadas em sala de aula.

Professor coersitivo vs. professor estimulador: Nesta interação, o controle varia com os indivíduos e com o conhecimento e interesse pelo tópico.

2. Semelhanças

FALA ENTRE AMIGOS

FALA EM SALA DE AULA

Estilos conversacionais: Ambos os participantes são aglomeradores em diferentes níveis e formas. O nativo pode assumir o papel de professor em interações assimétricas: competência lingüística do nativo vs. competência

Tópicos pessoais vs. tópicos impessoais: abordados com a descrição de cada participante. lingüística do não-nativo; exerce controle do tópico, da relevância e da correção do que o não-nativo diz; fala de uma posição de

Revelação mútua: Unidirecional, no presente caso. autoridade, fazendo julgamentos de valor; faz a maioria das perguntas, de natureza

Estratégias de alto-envolvimento: assertiva, em contraposição às perguntas Sobreposições e andamento, pergunta verdadeiras do falante não-nativo.

bombardeio, fonologia expressiva (o acento enfático é preferido por Huston e a entoação por Margarete), são empregadas O falante não-nativo, às vezes, se coloca no papel de aluno, usando mecanismos de elicitación de vocabulário e de correção, de por ambos os participantes. Huston auto-monitoração e de interlíngua.

sobrepõe duas vezes mais que Margarete, O falante nativo usa duas vezes mais itens mas não reage bem a perguntas bombardeio de metacomunicação que o falante não-nativo.

no campo pessoal e Margarete deixa sem respostas algumas perguntas de cunho informativo.

Uso de humor: Atividade socialmente organizada para a construção de intimidade.

Os participantes têm consciência da censura do gravador na seleção de tópicos, como por exemplo, em "what what do you think we'd be talking about if we didn't have this thing sitting here?" e no conteúdo dos tópicos abordados, como por exemplo, "well we can turn this thing off in a few minutes and then we can see how the conversation changes." ; ou "your vote is being recorded." A menção explícita da presença do gravador ocorre ao longo da interação. O tempo de gravação é também fator importante nas decisões de manutenção ou mudança de tópico e é mencionado explicitamente pelos participantes.

(127) H: I see a problem with this experiment. Since you are the subject but you
al[you you know what the problem is with this experiment.

(129) H: Because //

- (130) M: bias ... why?
- (131) H: Because because the content of your interaction ^ is influended by your knowing ^ what the ^ what the experimenter is looking for ^ in the in our conversation. Isn't this a problem? for her? I hope she writes this down carefully.
- (132) M: (chuckles)
- (133) H: and she analyses this later.

Margarete também envia mensagem à participante ausente, através de sua previsão da reação da investigadora, ao ouvir as sugestões de Huston de desligar o gravador: (laughing a lot) "my teacher ... will ... o ... smile smil no. it is not a thing (imita risada) oh my god. What's the name?" É como se ela dissesse à investigadora: "não o leve muito à sério". Esse tipo de comunicação "por tabela", pode ocorrer também em outros contextos conversacionais, quando um participante faz afirmações que quer fazer chegar a alguém ausente na conversação.

Observamos, em nossa análise da interação informal nativo/não-nativo em situação de não imersão, que esse evento de fala não pode ser caracterizado monoliticamente, como acontece com outros gêneros discursivos, como por exemplo, o discurso profissional entre colegas, o discurso profissional/cliente ou a interação em sala de aula. É um discurso polivalente, multi-estilístico, incluindo desde estratégias que são função exclusivamente do contexto conversacional, como nas conversas informais entre amigos, até estratégias características de esquemas, como a sala de aula. Também nesse tipo de discurso a eleição de estratégias é sensível ao contexto.

4. Triangulação dos Resultados

A triangulação, neste trabalho, visa a certificar se a análise descrita reflete as organizações orientadas pelos atores sociais, participantes do evento analisado. A AC está mais preocupada em mapear divergências do que certos e errados, mas as atividades sociais desempenhadas por interactantes em conversações são ecumênicas, e as categorias encontradas são usadas ao longo do contexto conversacional.

A triangulação dos resultados encontrados foi realizada em duas etapas, de acordo com as diretrizes apontadas por Tannen. Na primeira, comparamos os resultados com três outras interações analisadas, confirmando as categorias descritas e acrescentando novos contextos para o uso da repetição.

A segunda parte da triangulação envolve retro-audição e discussão com os atores envolvidos, além de se obter as reações e interpretações de colaboradores linguistas e não-linguistas. Esta parte não foi possível de ser realizada completamente, devido à não-disponibilidade dos falantes nativos ao final da análise. Os falantes não-nativos, entretanto, concordam com as interpretações da investigadora, com exceção de algumas diferenças de interpretação, dependentes do "discurso interior" de cada participante e não disponíveis à investigadora. Essas divergências foram reconsideradas na descrição da análise, como por exemplo, a respeito da origem de um mal-entendido de Margarete, que ela explica ter acontecido porque tentou responder uma nova pergunta, quando estava ainda concentrada na sequência anterior. Outras divergências, entretanto, persistem, como por exemplo, a que se refere ao humor de Huston, que Margarete não considera como desqualificativo deste estudo. A fim de minimizar as variações de interpretação, seriam aconselháveis duas retro-audições: uma recente, após a

gravação, e outra ao final da análise. As retro-audições são também importantes para a correção da transcrição.

A colaboradora não-lingüista ofereceu interessantes contribuições. De formação pedagógica, e pessoa de grande percepção e espontaneidade de expressão, ela primeiramente ouviu a gravação. Em seguida, lhe foi pedido que respondesse, por escrito, o questionário anexado ao final da dissertação (Apêndice II).

Sem conhecimento prévio do conteúdo da análise realizada, seu relato coincide, em muitos aspectos, com os achados da investigadora, e chama a atenção para outros, oferecendo, principalmente, uma visão de conjunto da interação analisada. Cita as mesmas passagens e oferece interpretação idêntica para os momentos em que a interação flui mais à vontade. Entre os pontos de tensão percebidos, ela cita o começo da interação, na tentativa dos participantes de iniciar a conversação e a procura de assuntos para cumprir o tempo pré-determinado. Nos níveis em que aparecem problemas, menciona as pausas e silêncios frequentes e o sentido entrecortado dos enunciados, dificultando o entendimento. Ela se incomoda com os sinais de hesitação, que lhe soam como "vícios de linguagem", comentando que "infelizmente são usados por muitos palestrantes, o que é sumamente desagradável em português, e muito mais quando introduzidos em outro idioma". É interessante a percepção dela em relação à qualidade de "foreigner talk" na fala do nativo: "colocações sem muito cuidado, quase que se pode pensar em tentar abaixar o nível do idioma falado ou por possuir também vícios de linguagem". A respeito do fluxo conversacional, ela tem a impressão de haver uma falta de motivação subjazendo a "dificuldade de ambos (os interactantes) em manter uma continuidade na conversação" e cita, por duas vezes, que há "muito tempo perdido" nas hesitações, silêncios e ausência de planejamento, como também no excesso de riso, "risadas aparentemente sem motivo, graça que não se percebe apenas ouvindo, talvez houvesse motivo, que só os dois poderiam esclarecer". Em relação à

aquisição de linguagem durante a interação, é interessante notar que, para essa observadora, o aspecto mais importante é o da pronúncia. Para ela, "a pronúncia do nativo foi clara" e "quanto mais oportunidade o aprendiz de inglês tiver, melhor será sua capacidade de entendimento, pois há muitas pronúncias diferentes, sem deixar de dizer que sempre há outros não-nativos, de outros países, falando esta língua".

Sua sugestão para a melhora do desempenho do aprendiz é cíclica: "algumas estratégias deveriam fazer parte da preparação da não-nativa para uma conversação, pois no seu campo de trabalho, certamente haverá muitas oportunidades para ela treinar seu inglês". Essa circularidade é observável na realidade e corrobora a sugestão de Breen, Candlin e Waters, citada anteriormente, segundo a qual "ao invés de encorajar os aprendizes a aprenderem a língua para se comunicar, podemos encorajar os aprendizes a se comunicar para desenvolver seu aprendizado". Esta colaboradora insiste na experimentação do aprendiz, que deve "tentar falar sempre que possível, com alguém ou até consigo mesmo. A auto-confiança só virá com a prática intensiva, melhorando cada vez mais a pronúncia e aperfeiçoando a audição para outro idioma". À prática do aprendiz, ela adiciona o aprendizado intencional: "o embaraço demonstrado pela não-nativa durante a conversação deverá ir desaparecendo com a prática e quando tiver um estudo mais adiantado desse idioma". Na opinião desta trianguladora, a capacidade de se comunicar em uma LE é de grande valia, além de ter conseqüências adicionais para a auto-estima das pessoas: "se (o falante não-nativo) conseguir fazer-se entender e escrever em outra língua, conquistará um grande mérito, o que deve proporcionar-lhe orgulho e, como não, vaidade mesmo. Não são todos que conseguem tal feito e a não-nativa deve entender isto e se empenhar ao máximo para atingir este objetivo". Ao final de seus comentários, faz uma avaliação das possibilidades da aprendiz: "ela leva jeito".

As interpretações e reações da colaboradora linguista na triangulação da análise ficaram por conta da orientadora deste estudo. Com sua vasta experiência na

investigação da interação nativo/não-nativo e conhecimento íntimo dos eventos referenciais, ofereceu contribuições que foram fundamentais para que a análise aprofundasse os dados, na busca de sua essencialidade, e propiciaram um distanciamento de foco, para se poder enxergar o conjunto, o delineamento da natureza e estrutura dos eventos investigados e as relações entre eles.

Fatos conversacionais emaranhados entre formas e funções pontuais começaram, de repente, a se organizar em uma variedade de efeitos conversacionais, orientados pela preferência dos interactantes, possibilitando sua taxonomia. Uma visão global do evento de fala investigado, e de outros eventos similares, permitiu uma comparação entre eles, o que levou a uma compreensão da sua natureza e de seu funcionamento, possibilitando a tentativa de sugestões para o encaminhamento do aprendiz, empenhado na concretização de seus esforços de comunicação.

Além da abrangência da análise, também a organização da apresentação dos tópicos e a linguagem de sua descrição se beneficiaram de contribuição experiente. A linguagem muito dura e seca da investigadora recebeu nuances de amenização para adequá-la a servir a descrição de uma das mais fundamentais e gratificantes atividades humanas: a conversação. O próprio objeto da análise, por ocorrer em um contexto ainda não investigado, resultou da sugestão da orientadora.

No tocante à investigadora, durante aproximadamente quatro anos, suas atividades giraram quase que exclusivamente em torno deste trabalho de análise. As pessoas de seu convívio diário ficaram "conhecendo" os sujeitos e as estratégias que usam em efeitos co-produzidos. Os achados que concordavam ou diferiam da literatura eram comentados nos cursos curriculares. Periódicos específicos, jornais, filmes, tudo remetia a uma nova leitura ou complementação da análise. Até nos estados alterados da consciência, durante o sono, surgiam soluções ou algum fato

novo. Fatos novos continuam a aparecer a cada leitura. A solução é deixá-los em aberto.

CONCLUSÕES

Apresentaremos um quadro comparativo geral da interação nativo/não-nativo analisada, em relação aos eventos de fala referenciais, para que possamos ter uma visão global da natureza desses eventos, possibilitando, assim, reflexões a respeito do funcionamento da interação nativo/não-nativo, focalizando aspectos que sugerem encaminhamentos para melhorar o desempenho do aprendiz em interações futuras.

CONCLUSÃO GERAL DA DISSERTAÇÃO

	CONVERSAÇÃO : FALA ENTRE AMIGOS	INTERAÇÃO NATIVO/ NÃO-NATIVO
Características individuais: Como as pessoas são?	Diferenças estilísticas resultantes de: traços sócio-culturais: país, região, nível educacional, econômico e profissional e núcleo familiar.	Huston tem estilo direto e objetivo e está interessado no conteúdo informacional dos tópicos. Margarete é mais cordial; condescendente e receptiva, mas não está preparada para fornecer as respostas elicitadas.
	Traços individuais: aglomeradores (estratégias de alto envolvimento), e não-aglomeradores (estratégias de alta consideração).	Huston é nitidamente mais aglomerador que Margarete: sobrepõe duas vezes mais e não dá tréguas à parceira, bombardeando perguntas do começo ao fim da interação.
	Uso de ironia e chiste	Huston dá o tom geral de brincadeira e irreverência. Sua ironia é de conteúdo e Margarete colabora, antecipando e completando as linhas irônicas, mas prefere o chiste. O riso é catártico para ambos.

CONVERSAÇÃO :
FALA ENTRE AMIGOS

INTERAÇÃO NATIVO/
NÃO-NATIVO

Relação entre os
participantes

Tópicos pessoais vs. não-
pessoais [o locutor examina
o território tentando se situar
em relação ao interlocutor, a
quem não conhece (bem)].

Huston prefere tópicos de
conteúdo impessoal, como a
situação econômica, cólera,
aids, etc. Está interessado em
informações objetivas. No
contexto pessoal prefere
assuntos não íntimos, como
profissão e viagens.
Margarete prefere uma
abordagem pessoal de
qualquer tópico, não
dispondo, no momento, da
informação requisitada pelo
parceiro. Para ela, os tópicos
de maior interesse são os
relacionados com suas
atividades de pesquisadora.

CONVERSAÇÃO :
FALA ENTRE AMIGOS

INTERAÇÃO NATIVO/
NÃO-NATIVO

Interação entre
participantes que
já se conhecem
bem ou que estão
motivados

Fluxo conversacional

Falta um fluxo
conversacional consistente. É
fragmentado por vários
fatos; alta rotatividade dos
tópicos; falta de
"planejamento"
organizacional e de conteúdo
topical; fluência do falante
não- nativo prejudicada pela
alta ocorrência de
preenchedores e de pausas,
escassês de vocabulário e
falhas na competência
lingüística e na colocação de
acento tônico em palavras
individuais; competência
comunicativa prejudicada
por ocorrência de
incoerência topical, em razão
de diferentes abordagens
individuais. Em relação ao
falante nativo, o fluxo
conversacional é, às vezes,
interrompido por sua recusa
explícita a discutir tópicos
propostos pela parceira.

Revelação mútua

A estratégia de revelação
mútua é seletiva, estando o
falante nativo interessado
apenas nas revelações de sua
parceira, que participa
colaborativamente.

	CONVERSAÇÃO : FALA ENTRE AMIGOS	INTERAÇÃO NATIVO/ NÃO-NATIVO
Interação entre participantes que já se conhecem bem ou que estão motivados	Estratégias de alto envolvimento: persistência, sobreposição e andamento, fonologia expressiva e entoação, pergunta bombardeio e tolerância a barulho. Estratégias de alta consideração: foco em conteúdo, baixa ocorrência de sobreposição, andamento lento, tolerância ao silêncio.	O falante nativo usa todas as estratégias de alto envolvimento, basicamente, não para estabelecer solidariedade, mas para obter informações. Silêncios também ocorrem nas transições de tópico ou nos momentos de tensão.

	INTERAÇÃO PROFESSOR/ALUNO	INTERAÇÃO NATIVO/ NÃO-NATIVO
A interação a partir dos papéis (professor/aluno)	Interação centrada no livro didático: perguntas de monitoração. Interação centrada no professor: perguntas pedagógicas. Interação centrada no aluno: perguntas verdadeiras e maior espaço para negociação de tópicos. Tipo específico de informação. Atos de fala com função principalmente de: informar, explicar, definir, corrigir, comandar, solicitar, induzir a respostas, etc. Seqüências discursivas características: repetições, ditado, respostas em grupo, etc.	Tom geral de descontração, e interesse centrado no conteúdo informacional dos tópicos. "Foreigner talk": às vezes acontece aqui: fala simplificada, forma sintática reduzida e ordem das palavras invertida.

INTERAÇÃO
PROFESSOR/ALUNO

A interação à
partir dos papéis
(professor/aluno)

Assimetria institucional.

Papéis: professor(locutor);
aluno(interlocutor).
Professor coersitivo vs.
professor estimulador.
Estilos de
ensino/aprendizagem:
dedução vs. indução.

INTERAÇÃO NATIVO/
NÃO-NATIVO

Comunicação transcultural
(pode ser assimétrica: aqui o
falante nativo persiste muito
mais na obtenção de
informações que o falante
não-nativo).

Assimetria étnico-cultural:
tom assertivo ou
paternalístico e competência
lingüística do falante nativo.
Entretanto a assimetria é as
vezes quebrada, invertendo o
grau de conhecimento e
controle.

Papéis: entrevistador (falante
nativo); entrevistado (falante
não-nativo): a maioria das
perguntas do entrevistador
são do tipo assertivo,
enquanto as do falante não-
nativo são do tipo
verdadeiro, além de seu
número reduzido em relação
às do entrevistador.

A fala do nativo, às vezes, se
assemelha à fala do
professor: perguntas
retóricas, correções,
avaliações, etc. e a fala do
não-nativo, à do aluno:
solicitação de vocabulário e
de correções sintáticas e de
pronúncia.

Os dois interactantes
parecem ser do tipo indutivo,
pois todos os tópicos são
abordados pontualmente, ao
invés de serem tratados
geralmente.

INTERAÇÃO PROFESSOR/ALUNO	INTERAÇÃO NATIVO/ NÃO-NATIVO
A interação é partir dos papéis (professor/aluno)	Metacomunicação com funções principalmente de: avaliar, monitorar os canais de comunicação e verificar compreensão. Metacomunicação: Nessa interação, listadas em ordem decrecente de frequência de de uso, as principais funções realizadas pela metacomunicação são: avaliação, estruturação do discurso, desenvolvimento de tópicos, contextualização da interação, formulação da interação e expressão de compreensão.

O principal interesse em LA na investigação da interação informal nativo/não-nativo, ocorrendo em situação de não-imersão, é entender o que acontece neste evento de fala, a forma, por exemplo, como os interactantes colaboram na construção do processo conversacional, para finalidades de melhora da qualidade da comunicação. Nesse tipo de análise, procura-se identificar os níveis em que aparecem problemas, tais como questões de uso de linguagem, mal-entendidos, momentos de tensão e desconforto, ou preocupações explícitas ou implícitas, aparentes na comunicação dos interactantes, para se tentar propor soluções ou encaminhamentos para a otimização do desempenho do aprendiz. Contrariamente, pode-se também identificar onde a interação flui mais espontaneamente, onde é melhor sucedida, para possibilitar a exploração, em outras interações, das potencialidades das estratégias usadas pelos interactantes nessas ocasiões.

Pode-se, além disso, investigar segmentos representativos de alguma característica notada, verificando se as hipóteses geradas iluminam outros dados ou fatos da vida.

Na interação analisada, observamos que a comunicação envolve muitos aspectos e não apenas a transmissão de informações. Alguns desses aspectos dizem respeito a atividades sociais que, aparentemente, nada têm de comunicativas, à primeira vista. Interactantes, por exemplo, fazem perguntas, já conhecendo suas respostas. A finalidade, aqui, parece ser a de abrir os canais de comunicação, realizar a fase pré-conversacional de "aquecimento", como acontece na abertura da interação Margarete/Laura. Em outras ocasiões, os interactantes solicitam e persistem em obter informações que já conhecem e que, aparentemente, não usam. A ligação é feita implícita ou explicitamente, vários turnos adiante. Um exemplo disso é a parte em que Huston insiste em saber se todas as interações eram em português ou inglês. Quando obtém a informação de que eram em inglês, reage com um econômico "oh". Adiante, 251 turnos depois, ele diz (296-298): "... maybe your linguistic professor works for the Brazilian secret police that's why they want to interview all the gringos ... in fact that's what I think this interview is all about", o que pode explicar o motivo de sua pergunta no início da interação.

Existem ainda os casos das informações novas, não usadas imediatamente. Essas servem a função de contextualizar a conversação, como no caso das perguntas bombardeio, feitas por Margarete a Laura, usando uma técnica de abertura, característica de entrevista.

Os aspectos relativos à transmissão de mensagem, em si, não ofereceram nenhum problema ao aprendiz de nível intermediário. Margarete resolve, a contento, os problemas de compreensão, e as mensagens e os conteúdos, tal como ela os vê, são transmitidos inteligivelmente, merecendo o elogio de seu interlocutor nas passagens em que ela está realmente interessada, ou tem o que dizer sobre o tópico (49): "It's very good your English", ou (53): "people here communicate well in English, in Brazil." Ou, ao final do segmento, no qual Margarete descreve seu trabalho de pesquisa (247): "Excellent English I must say". O elogio à competência

lingüística de Margarete é, na realidade, um elogio ao seu desempenho comunicativo nos momentos em que ela transmite as informações que seu parceiro espera. Os aspectos comunicativos mais significativos se relacionam a abordagem de tópicos e aos estilos conversacionais dos interactantes, ou seja, se referem às expectativas que cada um faz a respeito do evento social. O falante nativo, Huston, está interessado no conteúdo informacional dos tópicos. Já para Margarete, é mais importante transmitir mensagens a respeito de sua apreciação pessoal deles, de como os tópicos a afetam pessoalmente. Na realidade, ela não tem condições, no momento, de dar as informações precisas sobre, por exemplo, as causas de nossa inflação ou os números da cólera no Brasil. Isso resulta numa frustração das expectativas, levando um interactante ao uso excessivo da estratégia de persistência e causando no outro, uma reação de impaciência, originando momentos de tensão e desconforto, como acontece ao final da discussão sobre a situação econômica do Brasil. Os melhores momentos da interação, nos quais Margarete desempenha com maior fluência, sentindo-se mais à vontade, acontecem nos tópicos relativos ao trabalho profissional dela, tópicos nos quais estava genuinamente interessada e sobre os quais, realmente, tinha o que dizer.

Além da questão da abordagem de tópicos, o que mais parece envolver a atenção dos participantes, nessa interação, é o uso adequado da língua. No início da interação, Margarete se esforça, através de 40 turnos, até esclarecer que seu desempenho não é tão bom quanto poderia se esperar porque nunca aprendeu inglês fora do Brasil. Aqui ela expressa seu conceito sobre aquisição/aprendizagem, parecendo significar que a melhor forma de aprender uma LE é em imersão. Ao longo da interação ela se monitora corrigindo quatro problemas de sintaxe e um de vocabulário. Ela também faz pedidos de correção ao locutor nativo, sendo oito de vocabulário e um de sintaxe, como também cinco pedidos de esclarecimento de expressões. O falante nativo parece sentir um impulso ainda mais forte de interferir

na adequação lingüística de seu parceiro não-nativo. Ele faz treze correções, sendo oito de vocabulário ou expressões idiomáticas, três de sintaxe e duas de colocação de acento tônico em palavras individuais. O fato de o falante nativo corrigir mais do que o solicitado pelo não-nativo é expressivo, como também é altamente significativo o fato de ocorrerem em torno de trinta instâncias envolvendo correção lingüística em uma interação de meia hora de duração. Isso significa que, apesar dos elogios explícitos do falante nativo ao desempenho do falante não-nativo, ele está tão ou mais preocupado que o não-nativo quanto a sua adequação lingüística.

Concluimos, assim, que a comunicação envolve muitos aspectos mais que a simples comunicação de mensagens. Na realidade, a transmissão de mensagens, de acordo com a visão particular de cada participante, foi o aspecto melhor resolvido nessa interação. Utilizando várias estratégias a seu dispor, o falante não-nativo consegue transmitir informações e mensagens a contento. O aspecto mais importante, observado na atuação dos interactantes, foi em relação à qualidade da comunicação, e refere-se, principalmente, a ter o que dizer, a como dizê-lo e à preocupação dos interactantes pela adequação lingüística nas formulações do falante não-nativo. Nesse aspecto, o falante nativo exibe um comportamento semelhante ao do professor em sala de aula. É principalmente essa consciência de língua que alicerça a heterogeneidade de participação, colocando o falante não-nativo em situação de desigualdade e estabelecendo a hegemonia do falante nativo na interação. O destaque dos aspectos lingüísticos observados nessa investigação a insere em um momento em que se verifica a reabilitação do valor da competência lingüística, a revitalização do uso adequado do idioma na otimização dos processos comunicativos.

A importância dada pelos interactantes aos aspectos mencionados direciona os encaminhamentos para a otimização de sua comunicação. Como a interação nativo/não-nativo apresenta feições da fala informal entre amigos e da fala em sala

de aula, além de aspectos da fala gravada, ela se caracteriza como um esquema, com estratégias previsíveis pelos participantes. Não se trata de traçar um roteiro, como uma aula, mas não é também, totalmente aleatório, como uma conversação espontânea. Os interactantes podem fazer previsões a respeito das expectativas de seus parceiros e se "prepararem" para uma interação mais satisfatória. É, então, importante que os participantes sejam sensibilizados para as diferenças culturais dos parceiros, no tocante às suas expectativas com relação à abordagem de tópicos e às estratégias conversacionais. Quanto a melhorar o desempenho lingüístico do falante não-nativo, no caso de Margarete, o melhor caminho, segundo sua própria visão, talvez fosse o de ela tentar aproximar seu contexto de aprendizagem, tanto quanto possível, ao de uma situação de imersão. Deveria aumentar sua exposição a materiais autênticos, tais como, filmes, leitura, etc., bem como ampliar suas chances de interação com falantes da língua alvo, visto que suas dificuldades maiores são com o léxico. Além disso, é importante a acessoria de um professor, que seja um bom modelo, já que a interação social é a matriz privilegiada para a aquisição de linguagem. Entretanto, como nenhum receituário de ensino pode expressar uma abordagem individual ao aprendizado, porque este vem com a prática, talvez uma proposta mais pontual fosse a de que os próprios aprendizes devessem investigar sua prática. Para se obter uma visão objetiva de seu aprendizado, só uma análise partindo de dentro, de um exemplo de uso real de linguagem, poderá indicar a cada aprendiz as providências melhor indicadas à solução de suas necessidades específicas. O aprendiz deve fazer um exercício de análise de sua própria fala a fim de avaliar suas condições de produção e poder desenvolver procedimentos que otimizem seu desempenho. É principalmente através do processo dinâmico da reflexão crítica que o crescimento é conseguido. E olhando para trás, o aprendiz verá as marcas de suas pegadas, que nunca mais voltará a pisar, mas que sinalizarão um percurso futuro mais eficiente e prazeroso.

Em seguida, nossa pergunta é: como tornar as conclusões a que chegamos, acessíveis aos sujeitos de futuras interações, ou seja, como retornar os resultados de nossa investigação aos beneficiários da Análise de Conversação? Os resultados da AD, de orientação anglo-saxônica, chegam ao público através das gramáticas. Isso não acontece com a AC. Essa disciplina, por ter um foco individualizado, se coloca no mesmo status da Psicologia, demandando um tratamento diferenciado de cada caso. O primeiro passo seria, então, o reconhecimento da necessidade de se aumentar a disponibilidade de pessoal qualificado, através da introdução dessa disciplina nos cursos de formação de professores de LE.

Esse professor, conhecendo os benefícios da AC, e estando, portanto, melhor aparelhado para seu exercício de ensino/aprendizagem, será o mediador que terá as melhores condições de colaborar com o aprendiz na identificação, no diagnóstico e no encaminhamento de soluções aos seus problemas comunicativos. O professor-analista orientará cada aluno-cliente nos passos nos passos que deverá dar para atingir os objetivos almejados.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA FILHO, J.C.P. et al. "A Representação do Processo de Aprender no Livro Didático Nacional de Língua Estrangeira Moderna no Primeiro Grau," Trabalhos em Lingüística Aplicada, No.17 (jan/jun 1991), 67-97.

BARDOVI-HARLIG, K. and B.S. HARTFORD, "Congruence in Native and Nonnative Conversations: Status Balance in the Academic Advising Session," Language Learning, 40, No.4 (Dec. 1990), 467-501.

BRANDÃO, H.H.N. "Dialogismo e Polifonia Enunciativa: análise do discurso de propaganda." Tese de Doutorado. São Paulo: PUC, 1988.

BREEN, M.P., C.CANDLIN, & A.WATERS, Communicative Materials Design: Some Basic Principles," RELJ JOURNAL, 10, No.2 (1979), 1-13.

BROWN. D. Principles of Language Learning and Teaching. New Jersey: Prentice Hall, 1988.

BUARQUE DE HOLANDA, S. "O homem cordial" In: Raízes do Brasil. Rio de Janeiro: José Olympio Editora, 1993.

BUTTON,G. AND J.R.E. LEE, Talk and Social Organization. Clevedon. Philadelphia: Multilingual Matters Ltd., 1987.

- CANDLIN, C. N. "Communicative Language Teaching and the Debt to Pragmatics." In C. RAMEH, (org.) Semantics: Theory and Application. Georgetown, Wash.: Georgetown University Round Table on Language and Linguistics, 1976.
- CAVALCANTI, M.C. "A Propósito da Lingüística Aplicada." Trabalhos em Lingüística Aplicada, No.7, (1986), 5-12.
- CAVALCANTI, M. C. e L.P. MOITA LOPES, "Implementação de Pesquisa na Sala de Aula de Línguas no Contexto Brasileiro," Trabalhos em Lingüística Aplicada, No.17, (Jan/Jun 1991), 133-144.
- DOSSIER—INTERNATIONAL ENGLISH. Singapore: Macmillan Publishers Limited, 1989.
- EDMONSON, W. Spoken Discourse: A Model for Analysis. London: Longman, 1980.
- ELLIS, R. Understanding Second Language Acquisition. Abington: The Alden Press, 1985.
- ERIKSON, F. "Qualitative Methods in Research on Teaching." In M.C.WITTROCK, (ed.) Handbook of Research in Teaching. New York: Macmillan, 1986.
- FILLMORE, C.J., D.KEMPLER, W.S.Y.WANG (eds.) Individual Differences in Language Ability and Language Behavior. New York: Academic Press, 1979.
- FREIRE, P. Educação pela Fome. Folha de São Paulo, São Paulo, 29. maio 1994. Rev. "Mais", p.6-9.
- GRAHAM, B., J.R.E.Lee. Talk and Social Organization. Clevedon: Multilingual, 1987.
- HEINRICH, S.H. "O Papel dos Estilos de Ensino e de Aprendizagem na Interação Professor/Aluno." Dissertação de Mestrado. Campinas: UNICAMP, 1993.

- KEENAN, E.O. and B.B.SCHIEFFELIN, "Topic as a Discourse Notion: A Study in the Conversation of Children and Adults." In C.N. LI, (ed.) Subject and Topic. New York: Academic Press, 1976.
- KLEIMAN, A. B. "Introdução. E um início: A Pesquisa sobre Interação e Aprendizagem," Trabalhos em Linguística Aplicada, No.18 (Jul/Dez, 1991), 5-14.
- KRASHEN, S. D. Principles and Practice in Second Language Learning. London: Edward Arnold Publishers, 1987.
- LEVINSON, S. C. Pragmatics. Cambridge: Cambridge University Press, 1983.
- MACHADO, A. "Proverbios y Cantares". In Poesias Completas. Madrid: Espasa-Calpe, S.A., 1977.
- OCHSNER, R. "A Poetics of Second Language Acquisition," Language Learning, 29, No.1, (1979), 53-80.
- PRETI, D. Falantes Cultos Podem Falar Errado. Folha de São Paulo, São Paulo, 24.jan. 1993. Rev. "Mais", p.6-7.
- SCHMITZ, J. R. "Alguns subsídios para o ensino de espanhol a falantes de português no Brasil," Letras. 10, Nos. 1 e 2, (dez 1991) 31-43.
- STUBBS, M. Discourse Analysis: The Sociolinguistic Analysis of Natural Language. Reading: Basil Blackwell, 1983.
- TANNEN, D. Conversational Style: Analyzing Talk Among Friends. Norwood, New Jersey: Ablex Publishing Corporation, 1984.
- WIDDOWSON, H. G. O Ensino de Línguas para a Comunicação. Trad. José Carlos P. de Almeida Filho. Campinas, SP: Pontes, 1991.
- WEBSTER'S "New World Dictionary of the American Language". College Edition. Cleveland and New York: The World Publishing Company, 1955.

BIBLIOGRAFIA

- BATESON, G. Steps to an Ecology of the Mind. New York: Ballantine, 1972.
- BERNSTEIN, B. "A Sociolinguistic Approach to Social Learning." J. Gould (ed.). Social Science Survey. Harmondsworth: Penguin, 1965.
- BLOM, J.P. and J.J.GUMPERZ. "Social Meaning in Linguistic Structure. Code-switching in Norway." In J.GUMPERZ. & D.HYMES (eds.) Directions in Sociolinguistics. New York: Holt, 1972, 407-434.
- CARROL, J.B. "Research on Teaching Foreign Languages. In N.L.Gage (ed.). Handbook of Research on Teaching. Chicago: Hand-McNally, 1963, 1060-1100.
- CAZDEN, C.B. "On Individual Differences in Language Competence and Performance." Journal of Special Education 1, 135-150.
- CAZDEN, C., R.CARRASCO, H.MALDONADO-GUSMAN, F.ERIKSON. The Contribution of Ethnographic Research to Bicultural Bilingual Education. Washington D.C.: Georgetown University Press, 1980.
- CHUM, J.A. and R.L.POLITZER, "A Study of Language Acquisition in Two Bilingual Schools." Final Project Report, School of Education, Stanford University, 1975.
- CORDER, S. P. "The Significance of Learner's Errors," International Review of Applied Linguistics, 5 (1967) 161-170.
- CUTLER, A. "On Saying What You Mean Without Meaning What You Say." Papers from the Tenth Regional Meeting of the Chicago Linguistic Society, 1974.
- FERGUSON, C.A. "On Sociolinguistically Oriented Surveys," Linguistic Reporter, 4, No.8 (1966), 1-3.
- FOWLES, J. Daniel Martin. New York: Signet, 1977.
- GARDNER, R.C. and W.E.LAMBERT, Attitude and Motivation in Second Language Learning. Rowley, Massachusetts: Newbury House, 1972.
- GARFINKEL, H. Studies in Ethnomethodology. Englewood Cliffs, N.J: Prentice Hall, 1967.

- GEERTZ, C. The Interpretation of Cultures. New York: Basic Books, 1973.
- GOFFMAN, E. Interaction Ritual. New York: Doubleday, 1967.
- _____. Response Cries: Forms of Talk. Philadelphia: Pennsylvania Press, 1981.
- GUMPERZ, J. J. Discourse Strategies. Cambridge: Cambridge University Press, 1982.
- HYMES, D. "The Anthropology of Communication." In F.DANCE, (ed.) Human Communication Theory: Original Essays. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1967b.
- LAMBERT, W.E., R.C.GARDNER, H.C.BARIK, and K.TURNSTALL, "Attitudinal and Cognitive Aspects of Intensive Study of a Second Language." Journal of Abnormal and Social Psychology, 66, (1962), 358-368.
- LYKKEN, D. "Statistical Significance in Psychological Research".Psychological Bulletin. 70 (1967), 151-159.
- MILON, J. P. "The Development of Negation in English by a Second Language Learner," TESOL QUARTERLY, 7, (1974), 137-144.
- MOITA LOPES, L. P. "The Evaluation of an EFL Reading Syllabus Model: Integrating Experimental and Qualitative/Ethnographic data." 9th World Congress of Applied Linguistics, Thessaloniki, Greece, March 15 - 21, 1990.
- NEMEROV, H. Figures of Thought. Boston: Godine Press, 1978.
- PETTERMAN, D. M. Ethnography: Step by Step. Newburg Park: Sage, 1989.
- RIVERS, W. M. Interactive Language Teaching. Cambridge: Cambridge University Press, 1988.
- , "Foreign Language Acquisition: Where the Real Problem Lies," Applied Linguistics, 1, (1979), 48-57.
- SACKS, H. LECTURE. University of California, Irvine, April, 26.
- SACKS, H. & E.A.SCHEGLOFF, "Two Preferences in the Organization of Reference to Persons in Conversation and their Interaction. In G.PSATHAS, (ed.) Everyday Language: Studies in Ethnometodology. New York: Irvington (1979), 15-21.

- SCHEGLOFF, E.A. & H.SACKS, "Opening up Closings". Semiotica, 7: 289-327.
(Reprinted in R Turner (ed.) Ethnomethodology (1973), 233-64.
- SCHENKEIN, J. N. Studies in the Organization of Conversational Interaction. New York: New York Academic Press, 1978.
- SLOBIN, D. I. "Cognitive Prerequisites for the Development of Grammar." In C.A.FERGUSON, and D.I.SLOBIN, (eds.), Studies of Child Language Development. New York: Holt, Rinehart, and Winston, 1973.

APÊNDICE I: CONVENÇÕES DE NOTAÇÃO NAS TRANSCRIÇÕES

APÊNDICE I: CONVENÇÕES DE NOTAÇÃO NAS TRANSCRIÇÕES

As convenções de notação usadas nas transcrições deste trabalho são uma adaptação das usadas principalmente por Levinson (1983) e Edmonson (1984). A transcrição é ortográfica sendo a pontuação indicadora também de entoação. As principais convenções de notação são:

- // ponto em que o enunciado corrente é sobreposto pelo transcrito abaixo.
- ^ usado genericamente para pausas e silêncios significativos.
- [] pausas longas indicadoras de quebra na conversação.
- traçado abaixo de palavras para indicar acento frasal em palavra enfatizada.
- ? marca de pontuação e indicador de padrão ascendente ou descendente de entoação.
- . marca de pontuação e indicador de padrão descendente de entoação.
- , marca de limite de cláusula, ou grupo tonal, ou unidade construcional e indicador de padrão de suspensão de entoação.
- (()) usado para especificar fenômeno impossível de ser transcrito, como sobreposição múltipla, enunciado inaudível, etc.
- (No.) indica o número do turno.
- ' indicador de acento primário, colocado antes da sílaba acentuada.
- / / transcrição de fonema isolado.
- ┐ ponto em que ocorre reformulação do enunciado
- (acc) indicador de aceleração na velocidade de fala.
- ... indicador de hesitação e de tom suspensivo.
- : indicador de alongamento de fonema.

APÊNDICE II. QUESTIONÁRIO PARA TRIANGULAÇÃO

1. Onde a interação flui mais à vontade?
2. Pontos de tensão/ Momentos desconfortáveis
3. Níveis em que aparecem problemas
4. O falante não-nativo aprendeu alguma coisa durante a interação? Melhorou seu inglês de alguma forma?
5. Como poderia melhorar seu desempenho em futuras interações?